Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

De mange blikke i innovations- og entreprenørskabsforskningen.

Herholdt-Lomholdt, Sine Maria

Published in:
'At innovere med hjertet': Undervisning i undringsdrevet innovation og entreprenørskab i professionsuddannelser.

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Herholdt-Lomholdt, S. M. (2017). De mange blikke i innovations- og entreprenørskabsforskningen. I *'At innovere med hjertet': Undervisning i undringsdrevet innovation og entreprenørskab i professionsuddannelser.: Afrapportering fra et aktionsforskningsprojekt i VIA University College (2013-2015)* (s. 30-47). VIA/Aalborg Universitet.

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

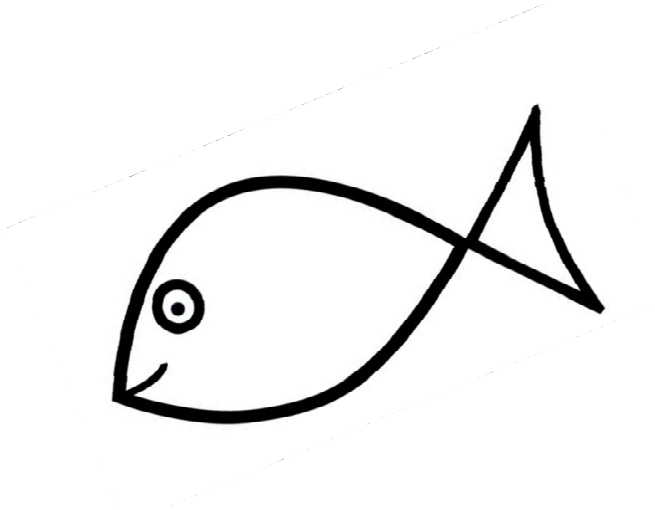
Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: April 25, 2024

’At innovere med hjertet’: Undervisning i undringsdrevet innovation og entreprenør-skab i professionsuddannelser

– Afrapportering fra et aktionsforskningsprojekt på Via University College (2013-2015).

Udarbejdet og redigeret af: Finn Thorbjørn Hansen,
Sine Maria Herholdt-Lomholdt og Jan Jaap
Rothuizen



Med delrapporter af:

Sisse Charlotte Norre

Jane Lanng

Isabell Friis Madsen

Jette Kjær

Henriette Klitnæs

Kim Kløverhus Jørgensen

Hanne Laursen

VIA/Aalborg Universitet

Januar 2017

ISBN 978-87-996260-7-6

Indhold

Indledende ord 1

Baggrunden for forskningsprojektet i undringsdrevet innovation og entreprenørskabs-undervisning i professionsuddannelser. 4

Oversigt over indholdet i denne afrapportering: 5

Ved projektets afslutning..... 7

Uden jer var projektet aldrig kommet i hus… 8

Litteratur..... 9

Kapitel 1: Et forskningsprojekt om undren og entreprenørskabs-undervisning søsættes..... 10

1.0 Aktionsprojektets forskningsspørgsmål og struktur 10

1.1 Forskningsopgaven blev undervejs præciseret til følgende mål:..... 11

1.2 Tilrettelæggelse af FOU projektet 11

1.2.1 Anvendelsen af en særlig sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskning 11

1.2.2. Projektet kan også læses som en form for handlingsvidenskab 14

1.3. Aktionsforskningsfaser og forskningsroller 16

1.3.1. De fire handlingsfaser 17

1.3.2. Projektet som en Torbert-bevægelse 18

1.3.3. De tre roller der varetages af den udefra kommende forsker..... 19

1.4 Projektforløbet 20

1.4.1. Undersøgelsens første fase: Indføring og første eksperimenter. 2013..... 20

1.4.2. Undersøgelsens anden fase: Eksperimenter og begyndende undersøgelse. Foråret 2014..... 21

1.4.3. Undersøgelsens tredje fase: Analyse, modelbygning og formidling. Efteråret 2014 til sommeren 2015..... 24

1.5. Praktikalier..... 24

Litteratur for kapitel 1 26

Kapitel 2: De mange blikke i innovations- og entreprenørskabsforskning.....30

2.1. Hvad forstås aktuelt ved begreber som innovation og entreprenørskab? 31

2.1.1 Innovation 31

2.1.2 Entreprenørskab:..... 33

2.2 Hvor kommer det nye fra? 35

2.3 Hvordan kan man uddanne(s) til en innovativ og entreprenant professionsudøver? 38

2.4 Hvad mangler nu i forståelsen af innovation og entreprenørskab?..... 39

2.4 Afrunding og udsyn..... 42

Litteratur kapitel 2 44

Kapitel 3: Fra Problemorientering til undren 47

3.1 Undringsfilosofi og undringsbegrebets etymologi og begrebshistorie 48

3.2 Oversigt over væsentlige værker om undring 51

3.3Undringsbegrebets etymologi 53

3.3.1 Den græske version 53

3.3.2. Den tysk-engelske version:..... 54

3.3.3 Den danske version: 56

3.4 Undringens fænomenologi – eller 'undrings-stigen' 57

3.5 At være problemorienteret 62

3.6 At være mysterium-orienteret 64

3.7 Hvad kendetegner en undrings-oplevelse og et undringsfællesskab? 67

3.8 De fire momenter i undringserfaringen: 69

3.9 Undren som en kilde til menneskelig blomstring 71

3.10 Fra ontisk til ontologisk undren – vores tilgang 72

3.10.1. Et pragmatisk syn på undring 73

3.10.2Et kognitivt og moralfilosofisk syn på undren 74

3.10.3. En eksistentielt og ontologisk syn på undren 75

Litteratur kap. 3 77

Kapitel 4: Fremlæggelse af vores syn på menings- og undrings-dreven innovation 81

4.1 Introduktion 81

4.2 Hvad er en æstetisk erfaring – når indtryk og forundring kommer før undren og udtryk 82

4.3 Et eksempel på en æstetisk forundring 84

4.4 Skønhedserfaringer er også transcendens-erfaringer 85

4.5 Fra produkt- og bruger-dreven innovation til design- og meningsdreven innovation: Verganti 87

4.6 Innovationsforskning på hermeneutisk grund 89

4.7 Fra menings-dreven til undrings-dreven innovation: Vores tilgang 91

4.8 Om 'håndens epistemologi' og 'psykologisk ikke-viden' i aktuel innovationsforskning 97

4.8.1 Kreativitetens socio-materialitet og 'håndens epistemologi' 97

4.8.2Psykologisk ikke-viden og art-driven innovation 100

4.8.3 Om forskellen på emergens og transcendens – en opsummering 102

4.9 Undrings-dreven innovation i en mere udfoldet version 102

4.9.1 Et eksempel på framing og re-framing 104

4.9.2 En model for designprocessen 104

Litteratur kap. 4 114

Kapitel 5: Tre systematikker der hver på sin måde indfanger væsentlige aspekter af undrings- og innovationsværkstedet 119

5.1 De fire stemmer 119

5.2 Kundskabs- og undringsværkstedets fem momenter 122

5.3 Undringsfisken 124

5.4 Øvelser 129

5.4.1 En øvelse i at se det underfulde i egen praksis. 129

5.4.2 En øvelse i 'at se på ny' 131

5.4.3 En øvelse i at lade sig berøre 131

5.4.4 En øvelse i at fortælle og lytte 132

5.4.5 En øvelse i at filosofere 132

5.4.6 Øvelser i at ane noget nyt – at tegne skitser 133

5.4.7 Øvelser i improvisation og at være i nuet – musisk-æstetiske øvelser. 133

Litteratur kap. 5: 135

Kapitel 6: Guldet i muldet: delrapporterne 137

6.1. At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb 137

6.2. Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb 137

6.3. At være underviser – en rolle med mange facetter 138

6.4. Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning 138

6.5. Hvad kræver en undringsdrevet innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere 138

Kapitel 7: Nye veje at gå, når man vil i dialog med det eksistentielle og etiske i innovationsprocesser og i professionsforskningen 140

7.1 Forskningens indholdsmæssige bidrag. Opsamling, perspektiver og nye forskningsspørgsmål 141

7.2 Praksis- og professionsnær aktionsforskning fra et fænomenologisk perspektiv – muligheder og nye spørgsmål 143

7.3 Forskningens praktiske og pædagogiske betydning 148

7.4 Overblik over konferenceindlæg og publikationer med afsæt i undersøgelsen 149

Litteratur kap. 7 151

Delrapport 1: At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb 152

Intro til rapportens fokus og relevans 152

Rum 1: Når undringsprocesser åbner for nye måder at tænke og tale på … 152

På vej mod det innovative eller entreprenante? *156*

Rum 2: Undringsdialoger i sygeplejeuddannelsens praktikforløb 157

Rum 3: Øjeblikkets musik 159

Sådan gjorde vi - optakten: *160*

En studerendes fortælling *160*

En musisk ordløs undring *161*

Det kreative brud eller - hvorfor vender I jer ikke bare væk fra hinanden? *162*

Vanskeligheder og udfordringer i processen *163*

Rum 4: Når noget tegner sig – om tegning og skitsebøger som en vej ind i undren og innovation? 163

At vikle sig ind og ud af tegne- og undringsprocesser *164*

I tegningen og skitsernes vold: At finde sin længsel og sagens stemme *164*

Den gode samling i børneperspektiv *165*

Skitsebogen – en rugekasse for innovation? *166*

Afrunding 167

Litteratur delrapport 1 169

Delrapport 2: Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb. 170

Indledning 170

Tre tværprofessionelle forløb *171*

Tre Temaer *173*

Afrunding og udsyn - Når tværprofessionelt samarbejde åbner for innovation 182

Litteratur delrapport 2 184

Delrapport 3: At være underviser – en rolle med mange facetter 185

Rapportens fokus 185

Metodiske overvejelser 185

Hvad er i grunden undervisning? 186

At sætte, holde og åbne rummet 187

At lege med 188

En særlig åbnende stemning 191

At lytte nærværende 192

Mod innovative processer 194

Afrundende bemærkninger 196

Litteratur delrapport 3 197

Delrapport 4: Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning 199

Introduktion 199

De 4 stemmer i videregående uddannelser. 200

En undersøgelse af studerendes erfaringer med at arbejde med undringsfællesskaber 202

Det særlige ved undringsfællesskaberne 202

Det udfordrende ved undringsfællesskaberne 206

De studerendes innovationsforståelse 208

Afrunding og udsyn 211

Litteratur delrapport 4 213

Delrapport 5: Hvad kræver en undringsdreven innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere? 214

Kan vi blive lidt længere? 214

Rapportens indhold 214

En undringsparat uddannelsespolitik? 215

Hvordan understøtter uddannelsesinstitutionen undringsdreven innovation? 218

Kan organisationen blive undringsparat? 219

At gøre praksis forundringsparat 220

En afrunding og et blik frem 222

Litteratur delrapport 5..... 223

Indledende ord

Dette aktionsforskningsprojekt, der er en undersøgelse af, hvorledes *'undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning*' kan forstås og praktiseres på professionsuddannelser, forløb fra 2013-2015.

I dag har projektet affødt flere artikler skrevet af pilotgruppens medlemmer (se delrapporterne), nogle forskningsmæssige bidrag hvad angår litteratur-review og state of the art (kapitel 2), analyse af undringsbegrebet og undringsfænomenet (kapitel 3), udvikling af et nyt begreb om 'undrings-dreven innovation'(kapitel 4), en ny pædagogisk model for undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning (kapitel 5), flere forsknings-orienterede konference proceedings i Danmark såvel som udland (se afsnit 7.4) samt ført til, at en af pilotgruppens medlemmer, lektor Sine Herholdt-Lomboldt fra sygeplejeuddannelsen i VIA University College i Randers, i dag er phd.-studerende ved Center for Dialog og Organisation, Institut for Kommunikation, ved Aalborg Universitet. Afhandlingen bærer i dag arbejdstitlen: *Skønne øjeblikke i sygeplejen – en kilde til innovation. En fænomenologisk undersøgelse af æstetiske øjeblikkes betydning i sygeplejen og disse øjeblikkes mulige forbindelse til sygeplejefaglig innovation.*

Som man vil kunne læse, har denne undersøgelse peget på, at der knytter sig nogle *eksistentielle og dannelsesmæssige* dimensioner til innovation og entreprenørskabsundervisning, som er afgørende at medtænke netop i menneske-, velfærds- og relationsprofessioner og professionsuddannelser. Man vil også kunne læse, at innovation og entreprenørskabsundervisning grundlæggende kan forstås og udvikles ud fra et *fænomenologisk* og *undringsfilosofisk* perspektiv. Det er nyt inden for innovations- og entreprenørskabs-forskningen.

I rapporten vil der blive præsenteret argumenter for, at den særlige etisk-eksistentielle og praktiske dømmekraft, som en professionsudøver må lære at handle og tænke ud fra i de levende og nære møder og samtaler og samvær med det andet eller andre mennesker, fordrer en særlig evne eller parathed og mod hos professionsudøveren til at 'stå i det åbne og ukendte'.

Gennem såkaldte 'undringsværksteder' og 'wonder labs' som 'aktioner-i-feltet' har dette aktionsforskningsprojekt specifikt undersøgt, hvorledes man kan forstå forholdet mellem at forundres og undre sig på filosofisk vis og så skærpelsen og kvalificering af denne etisk-eksistentielle dannelse og dømmekraft.

Undersøgelsens resultat, som denne afrapportering præsenterer, giver indblik i, hvorledes denne undrings-drevne dialog- og refleksionsform kan skabe nogle nye og anderledes innovations- og entreprenørskabs-forståelser samt også et anderledes og mere *eksistentiel-fænomenologisk* syn på

forholdet mellem teori og praksis. Rapporten giver også indblik i, hvad man kan forstå ved 'forskningsbaseret undervisning' og 'undervisningsbaseret forskning' blandt undervisere såvel som studerende på de to professionsuddannelser, hvori undersøgelsen fandt sted: pædagoguddannelsen og sygeplejeuddannelse på VIA University College i henholdsvis Aarhus og Randers.

To eksempler, hentet fra den afsluttende interview-runde med pilotgruppen, kan kort anskueliggøre nogle af de indsigter og erfaringer, som dette aktionsforskningsprojekt medførte for underviserne i pilotgruppen. Først følger en dialog i et interview med lektor Lisbeth Revsbæk Lund fra pædagoguddannelsen i Aarhus foretaget af professor Finn Thorbjørn Hansen fra Aalborg Universitet, og dernæst en udtalelse af lektor Sine Herholdt-Lomholdt fra sygeplejeuddannelsen i Randers, der også kom i et interview, som Finn Thorbjørn Hansen havde med hende.

> Lisbeth: Altså, det, der har gjort indtryk på mig, det er det der med, at jeg skal have så meget fat i mig selv. Det har gjort indtryk, og jeg synes, at det er det, der er det sværeste, fordi vi er så vant til at tale igennem teorierne og anden viden. Men lige pludselig, så skal jeg finde ud af, altså, hvem er jeg selv, hvad mener jeg selv, hvorfor, osv. Det gør størst indtryk.
>
> *Finn*: Hvorfor egentlig? For det er vel også noget, man gør normalt, er det ikke det [i en professionsuddannelse]?
>
> *Lisbeth*: Jo-jo, for man forholder sig jo til teorierne, 'Hvad tænker jeg egentlig om det?', osv. – men…, ja…det er interessant. Hvorfor er det så lige? [hun bliver stille et stykke tid] Jeg tror, det er fordi, vi [i dette projekt] går den anden vej. Vi kigger ikke på teorierne og så forholder vi os. Det er mere det med, at man forholder sig 'til sig selv'. Når jeg nu her undrede mig, ja, hvorfor var det så? Altså, vi går *igennem os selv*…gangen der hen er anderledes.
>
> *Finn*: Og hvorfor opleves det som vanskeligt?
>
> *Lisbeth*: [lang tænkepause] …jamen, ja. Det er fordi, at jeg er nødt til at forholde mig, at jeg er nødt til at tage stilling - reel stilling - og altså ikke bare *igennem teorien*. For dét er nemt nok. Så forholder man sig til teorien, og der har jeg noget at holde op imod. Men det *har* jeg ikke nu [i denne undringstilgang], der skal jeg blot undres over, hvorfor gjorde det her indtryk. Ja, hvorfor gjorde det egentlig det – og så er det mig selv, jeg skal have fat i. Jeg har ikke noget at læne mig op af.
>
> *Finn*: Så hvad er det reelt, der sker, når du gør det – altså forholder dig til sagen igennem dig selv? Hvor lytter du hen, eller til hvad lytter du?
>
> *Lisbeth:* Jeg forsøger at finde min egen stemme i det. Altså, min egen følelse, min egen værdi, og dybest set jo også min egen etik. Det er både det, der har overrasket mig, og som jeg synes er svært, men det er også det, der gør det interessant. Altså spændende – virkelig!

Lisbeth Revsbæk Lund uddyber ved at sige, at hun ikke betragter denne undringstilgang som terapi eller anden form for psykologiserende tilgange, men som noget *eksistentielt*. Dermed mener hun en måde at reflektere og ikke mindst være på, der har fat i noget, der handler om noget almenmenneskeligt. Noget der knytter sig til etiske og værdimæssige forhold, som vi erfarer og komme i berøring med igennem vores menneskeliv, og igennem hvordan man selv forholder sig til disse store livsspørgsmål og livsvilkår.

Da Sine Herholdt-Lomholdt bliver spurgt, hvad der særlig har gjort indtryk på hende i mødet med den undrings-drevne dialog- og refleksionsform, svarede hun:

> I undringsoplevelsen er det som om, at det, som før var selvfølgeligt, ikke er selvfølgeligt længere. Og det gør blikket lige pludselig usikkert, for hvis det her ikke længere er selvfølgeligt, hvad er der så? Altså, hvad er der så derude? Eller hvad kan jeg så tro på? … Jeg kan [hun griner] enormt godt lide at komme 'der ud' … for jeg oplever det lidt som at stå på kanten, eller faktisk være hoppet ud over kanten, fordi jeg troede, at det her [hun kigger ned og peger på gulvet] var jorden [hun ler], og så opdage at det er der ikke, men der er herude også 'øer', noget andet, som jeg ikke havde set før. Jeg tror, at det er det her med, at der er noget selvfølgeligt, der forsvinder, og samtidigt – og det er mærkeligt – så er det, som om at man kender det…

Hun fortæller videre, at i bevægelsen ud i det åbne, væk fra det selvfølgelige og det velkendte og de antagelser, man har stillet verden på, dér stødte hun også ind i en erfaring og erkendelse af, at der er antagelser og værdier, som *er* bedre end andre. At det hele ikke bliver 'lige gyldigt' ude i det åbne, men at man kommer til værdierne på en ny måde, at man ligesom finder sig selv igen i forhold til de værdier, der faktisk betyder noget for én. Men ikke blot at man kommer i et eget forhold til værdierne, der betyder noget for én selv, men oplevelsen af, at værdier også kan være betydningsfuldt *i sig selv* bliver væsentlig i undringsprocessen, erfarer hun. "*At der faktisk er værdier, der* har *værdi*", som hun udtrykte det. Værider som på en eller anden måde nærmest synes at transcendere det personlige og kulturelle. Og dét, synes hun, er en forunderlig erfaring. Her rammer hun en etisk og eksistentiel grunderfaring, der i denne rapport også bliver beskrevet som en grund- eller transcendens-erfaring, der ikke vil kunne blive forstået inden for det udbredte 'Meaning-Making-Paradigm' men ud fra et 'Meaning-Receiving-Paradigm' (se kap. 2 og 4).

En væsentlig forståelsesramme, som indledningsvist i aktionsforskningsprojektet blev benyttet til at tale om disse eksistentielle, etiske og dannelsesmæssige forhold mellem teori og praksis, blev '4-stemme-modellen', som en professionsudøver altid også vil orientere sig efter: Fagets stemme, Systemets stemme, Personens Stemme og Sagens stemme (se afsnit 5.1.) Det er særligt, når underviserne på professionsuddannelserne vil træne de studerende i at opnå et gehør for Sagens stemme og ikke blot for, hvad systemerne siger, at de skal, eller hvad fagets videnskab guider dem

til eller hvad de selv personligt føler eller synes – at denne undersøgelse viser relevansen af den undringsfilosofiske og fænomenologiske tilgang til professionsuddannelse og undervisning. Det er således først, når professionsudøveren tør stå i det åbne, at denne er i stand i at høre, hvad den unikke situation eller relation *kalder* vedkommende til. Først da kan Sagens stemme høres, og det er her, at evnen til at forundres og undres over det selvfølgelige i hverdagspraksissen eller over faglige antagelser og vidensformer, bliver vigtig at tilegne sig. Et sådant gehør synes essentielt for at etisk-eksistentiel dømmekraft kan opstå. Det er det, denne undersøgelse drejer sig om.

Baggrunden for forskningsprojektet i undringsdrevet innovation og entreprenørskabs-undervisning i professionsuddannelser.

Ved etablering af professionsbacheloruddannelser i 2001 var én af ambitionerne, at de skulle være udviklings- og professionsbaserede samt forskningstilknyttede (BEK nr 113, 2001). Videngrundlaget i uddannelserne skulle styrkes. Siden har man gennem forskellige reformer af uddannelserne indbygget ambitionen om et styrket videngrundlag og en samtidig stærkere professionstilknytning i bekendtgørelser og studieordninger.

Igennem hele perioden har der været diskussion om, hvordan forskningstilknytning og senere forsknings- og udviklingsbasering konkret skulle udmøntes i uddannelserne. I Danmarks Evalueringsinstituts rapport om professionshøjskolers og erhvervsakademiers 'videnopgave' vises en klar forventning til medarbejderne, om at kunne indsamle, formidle og omsætte viden frembragt af andre. Det forventes ligeledes, at medarbejderne er med til at skabe ny viden gennem udviklingsaktiviteter og forskningsprojekter. (Danmarks Evalueringsinstitut, 2013) Professionsuddannelserne har en ambition om at ruste de studerende til udvikling af professionerne gennem en undersøgende/forskende tilgang.

Med Lars Thorup Larsen (Larsen, 2013) kan man konstatere, at måden hvorpå videngrundlaget styrkes, overvejende er karakteriseret af, at der arbejdes med viden og videnudvikling gennem en objektgørelse af professionsvirkeligheden. Praksis bliver noget der studeres, og noget man kan intervenere i med afsæt i forskningsviden samt lokalt produceret viden f.eks. systematiske evalueringer. Med den tilgang anskues verden som forhånden (også kaldet det ontiske). De studerende opøves her i et *analytisk* og *distanceret*- (teori-delen), et praktisk-funktionelt- og et problemløsnings-orienteret (praksis-delen) forhold til egen professionspraksis, professionsidentitet og professionsuddannelse.

Set ud fra det eksistensfilosofiske og fænomenologiske perspektiv, som nærværende projekt navigerer indenfor, indebærer det, at studerende og underviserne primært vil forholde sig på ydersiden af professionspraksis. De vil have- og få såkaldte 'yderside-erfaringer' med deres

profession og dem selv som aktører og medmennesker i disse professioner. I dette projekt tager vi ambitionen om videns- og professionsbasering alvorlig, og vi vil afprøve og vise at det også kan tænkes og gøres anderledes.

Vi arbejder ud fra en forestilling om, at mennesker altid allerede er midt-i-verden. At verden ikke blot er forhånden men nærmere vedhånden-værende. Adgang til verden er således mulig at få 'fra indersiden'. Det kræver et fænomenologisk blik og en hermeneutisk forståen. Det kræver at man kan bevæge sig fra det ontiske til det ontologiske, og tilbage igen, alt afhængig af, hvad det er for nogle udfordringer, fordringer og 'kald', som de studerende møder i praksis.

Den problematiserende og problemløsende tilgang lægger op til uddannelser, hvor de studerende både får generelle problemidentificerende og problemløsende kompetencer og specifikke kompetencer på et bestemt professionsfelt. De studerende bliver her i stand til at gennemføre bestemte målsatte aktiviteter. En undringsbaseret tilgang, som vi har anlagt, lægger i højere grad op til, at de studerende udvikler deres dømmekraft dvs. deres evne til at bevæge sig kompetent i kontingente situationer.

Forskningsprojektet tager afsæt i en åbenhed for, at der i selve professionspraksissen og professionsundervisningen er 'gyldne øjeblikke' eller berørtheder og 'værens-åbninger', hvor den studerende, underviseren eller praktikvejlederen fornemmer noget særlig meningsgivende i øjeblikket og situationen/relationen. Disse øjeblikke er i vore øjne forunderlige værenskilder eller underfulde kraftfelter midt i hverdagen. Kraftkilder, som vi i bare foretagsomhed, rettethed og problemorientering risikerer at overse. Men det er netop sådanne erfaringer af ejendommelig meningsfylde – når man f.eks. som pædagog sidder med barnet og en spontan glæde ved at lege og undersøge noget sammen sker, eller når sygeplejersken med en kort berøring mærker en dyb og stille taknemmelighed i patientens blik – som vi i dette forskningsprojekt har haft for øje.

Forskningsprojektet vil afprøve og vise relevansen af en undrings- og fænomenologisk-orienteret tilgang, såvel på et teoretisk-afsøgende og på et koncept- og model-udviklende plan. Vores grundlæggende tese har været, at man kan skabe en ny og mere eksistentielt-motiverende form for innovation og entreprenørskabs-undervisning på professionsuddannelser, hvis man arbejder med undrings-drevne tilgange til innovation og entreprenørskabsundervisning.

Oversigt over indholdet i denne afrapportering:

Rapporten er delt op i to dele: en teoretisk-metodisk rapportering i kapitel 1-7 og en praksis-eksperimenterende rapportering i form af fem delrapporter.

Kapitel 1-4 rummer teoretiske studier og teoriudviklinger omkring innovation, entreprenørskabsundervisning, undren samt menings- og undrings-dreven innovation.

Kapitel 5-7 rummer metodiske overvejelser og modeludvikling for, hvorledes man kan praktiserer en sådan undrings-dreven tilgang til innovation og entreprenørskabs-undervisning.

I **kapitel 1** "Et forskningsprojekt om undren og entreprenørskabsundervisning søsættes" beskrives først kort det overordnede formål med aktionsforskningsprojektet, som det blev formuleret ved projektets start. Dernæst følger de forskningsopgaver, som blev formuleret og udført i forlængelse af disse overordnede spørgsmål. Senere følger en beskrivelse af aktionsforskningsprojektets særlige tilgang og design samt praktikalia (hvem deltog, roller, styringsgruppesammensætning, etc.). Projektets handlings- og tidsforløb præsenteres også.

I **kapitel 2** "De mange blikke i innovations- og entreprenørskabsforskning" præsenteres en kortfattet forskningsoversigt af litteratur om innovation og entreprenørskab. Det vises, at den eksistentiel-fænomenologiske tilgang, som vi i dette projekt arbejder med og udvikler, ikke er repræsenteret indenfor innovations- og entreprenørskabsforskningen.

I **kapitel 3**: "Fra Problemorientering til undren" præciseres undringsfænomenet og den eksistentielt-fænomenologiske tilgang og disses relevans i professionsuddannelserne.

I **Kapitel 4**: "Fra bruger-dreven innovation til menings- og undrings-dreven innovation" beskrives teoretisk det nye landskab som en 'undrings-dreven innovation' tegner op.

I **Kapitel 5:** "Tre praktiske guides i arbejdet med undringsbaseret innovation" præsenterer vi tre sæt begreber og systematikker, der kan anvendes, når man arbejder med undringsbaseret innovation. De tre guides kan betragtes som didaktiske hjælpemidler.

I **Kapitel 6** "Guldet i mulden – erfaringer fra arbejdet med undrings-dreven innovation i undervisning og vejledning" præsenterer vi de fem delrapporter, der er udarbejdet af pilotgruppen efter deres involvering i praktisk arbejde med undringsbaseret innovation. Delrapporterne er baseret på et systematisk arbejde med dataindsamling og –bearbejdning med afsæt i 8 konkrete undervisningseksperimenter.

I **kapitel 7** "Nye veje at gå, når man vil i dialog med det eksistentielle og etiske i professionsforskningen" beskrives hvordan forskningsprojektet har bidraget til nye forskningsspørgsmål og perspektiver på forskningsmetodologi, innovationsforståelse, faglig dygtiggørelse af studerende i professionsuddannelse samt tilgange til forskningsbaseret undervisning.

De fem efterfølgende delrapporter knytter sig til konkrete erfaringer med praksis-eksperimenterende tilgange i undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning.

Delrapport 1: At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb

Delrapport 2: Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb

Delrapport 3: At være underviser – en rolle med mange facetter

Delrapport 4: Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning

Delrapport 5: Hvad kræver en undringsdrevet innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere.

Ved projektets afslutning…

I dag er projektet afsluttet. Otte eksperimenter i undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning blev, af de involverede ´piloter´ afprøvet på Pædagog- og Sygeplejeuddannelsen på VIA University College i henholdsvis Aarhus og Randers.

Et resultat af forskningsprojektet er en kvalificering af pilotgruppens medlemmer, hvad angår en oplæring i en fænomenologisk-orienterede forskende refleksionsprocesser. Èn af piloterne, Sine Herholdt-Lomholdt, der også er medforfatter på denne rapports første teoretiske del, blev, som tidligere nævnt, ved projektets afslutning ph.d.-studerende ved Aalborg Universitet, hvor hun i dag fortsætter hendes undersøgelser af de mere værensmæssige og æstetiske dimensioner af innovationsprocesser inden for sygeplejen med professor Finn Thorbjørn Hansen som hovedvejleder.

Sine og Finn har i tiden under og efter projektet formidlet forskningsresultaterne fra dette projekt ved forskellige forskningsmæssige sammenhænge og konferencer i ind- og udland. Andre i pilotgruppen (særligt Isabell Friis Madsen og Sisse Charlotte Norre) har også bidraget efter forskningsprojektet med forsknings-papers og conference proceedings (se oversigten i afsnit 7.4).

Pilotgruppen har, med Sine som hovedredaktør og lektor Jan Jaap Rothuizen og Finn Thorbjørn Hansen som medredaktører, over en to-årig periode sideløbende skrevet tekster, der skulle formidle projektets resultater og tanker, i en grundbog. Denne bog var antaget af Nyt Nordisk Forlag og bogen var forventet udgivet i løbet af efteråret 2016. I sommer 2016 opkøbte Gyldendal dette forlag, og vores indgående forfatteraftale blev desværre opsagt. For vores del betød det, at vi i efteråret 2016 stod uden forlag. Da projektet i dets helhed skulle formelt afsluttes ved årets

afslutning, blev valget at samle teksterne og omskrive disse, så de kunne finde plads i nærværende afrapportering.

Det betyder dog ikke, at vores intention med at skrive en grundbog er skrinlagt. Det er vores håb og tro, at en sådan vil se dagens lys ved afslutningen af 2017. En sådan grundbog ser vi frem til, da vi oplever det som en nødvendighed at få skrevet en mere pædagogisk og formidlet version af de teorier og tanker, som vi gør os i nærværende rapport.

Uden jer var projektet aldrig kommet i hus…

Vi vil gerne sige en særlig stor tak til pilotgruppens medlemmer som foruden undertegnede Sine Maria Herholdt-Lomholdt også bestod af Sisse Charlotte Norre, Jane Lanng, Isabell Friis Madsen, Jette Kjær, Henriette Klitnæs, Kim Kløverhus Jørgensen, Hanne Laursen, Lisbeth Revsbæk Lund og Trine Stausgaard.

Tak også til studerende og praktikere der har deltaget i de forløb som er afholdt i projektets regi! Herunder en særlig tak til klinisk vejleder Nynne Toftgaard, som beredvilligt stillede op til et af vore eksperimenter, hvor seminarer med sygeplejerskestuderende i børneafdelingen i Randers blev formet som små 'Undringsværksteder'.

Tak for interessen for og finansiering af projektet til VIA University College, hvor vi især skal nævne forskningscheferne Andreas Rasch Christensen og Lars Peter Beck Kjeldsen samt styregruppen bestående af Torsten Johan Thorstensen; Anette Rosenkilde Jensen og Pia Moldt.

Tak også til Jan Jaap Rothuizen, der var leder af Forsknings og Udviklingsprojekter tilknyttet pædagoguddannelsen og som aktuelt koordinerer forskningsprogrammet "Etik og dannelse i professionspraksis". Tak fordi du fandt så stor interesse for projektets grundideer og forskningstilgang, at du valgte at gå ind i den sidste fase af projektets mere skrivende og analyserende del.

Aalborg Universitet/VIA, december 2016.
Finn Thorbjørn Hansen, Professor, ph.d., Center for Dialog og Organisation Aalborg Universitet

Sine Herholdt-Lomholdt, lektor på sygeplejeuddannelsen VIA University College og ph.d.-studerende på CDO, AAU.

Jan Jaap Rothuizen, lektor, ph.d., Pædagogik og Samfund, VIA University College.

Litteratur

BEK nr 113. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (2001). Retrieved from https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=23684

Danmarks Evalueringsinstitut. (2013). Videnarbejde i praksis. Afsluttende rapport fra projektet om professionshøjskolers og erhvervsakademiers videngrundlag og videnomsætning. Retrieved from kortlink.dk/eva/h8q2

Larsen, L. T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for Professionsstudier*, (16), 52–61.

Kapitel 1: Et forskningsprojekt om undren og entreprenørskabs-undervisning søsættes

Finn Thorbjørn Hansen, Sine Herholdt-Lomholdt og Jan Jaap Rothuizen

I dette kapitel redegøres der for:

1. De oprindelige forskningsspørgsmål samt en operationalisering af forskningsspørgsmål i form af en beskrivelse af projektets opgaver.
2. En videnskabsteoretisk placering af projektet som en form for sokratisk og fænomenologisk orienteret aktionsforskning der kan placeres indenfor den bredere kategori "handlingsvidenskab".
3. Aktionsforskningsfaserne beskrevet ifølge forskellige modeller samt forskerpositioner.
4. Det kronologiske forløb med de forskellige konkrete aktiviteter.
5. Praktisk organisatoriske forhold omkring projektet.

1.0 Aktionsprojektets forskningsspørgsmål og struktur

Forskningsprojektets formål var, at undersøge om og i så fald hvorledes en *undringsdreven* innovationstænkning og entreprenørskabsundervisning vis kan:

1. Fremme de pædagog- og sygeplejestuderendes person-faglige identitet og motivation for, dybere forståelse af og '*forskende*' tilgang til de teorier og begreber deres kernefaglighed rummer. Altså en forankring i sig selv og i professionen.
2. Inspirere de studerende til at gå ud på *kanten af egen faglighed* ved at støtte deres åbenhed og undren. Altså inspirere de studerende til at tænke åbent, nyt og på tværs af de vanlige grænser.
3. Fremme det entreprenørielle aspekt, som ligger i professionernes kernefaglighed, og som implicerer, at professionsudøveren kan handle på en etisk og eksistentielt set rigtig og værdig måde, på grundlag af *en intuitiv og taktfuld dømmekraft* (*phronesis*).
4. Fremme en mere legende improvisationsevne som mulig forudsætning for at kunne og turde 'stå i det åbne' og dermed måske også for den studerendes evne til at høre 'kaldet' i situationen/relationen, som den phronesiske dømmekraft er forbundet med.
5. Fremme de værensformer eller egenskaber, som f.eks. ifølge forfatterne af bogen *Entrepenørskabsundervisning* (Tortzen Bager et al., 2010), fremmer innovativ tænkning, nemlig: *"autencitet, nærvær, personligt engagement og faglig involvering"*.

6. *Bidrage til en yderligere kvalificering af undervisere* på VIA University College og tilknyttede vejledere og kliniske samarbejdspartnere, der ønsker at arbejde med undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning.

1.1 Forskningsopgaven blev undervejs præciseret til følgende mål:

- Præsenter, præciser og positioner den innovationstilgang, der benyttes (se kap. 2 og 4 i nærværende afrapporteringsrapport)
- Præsenter, præciser og positioner den undringsbaserede tilgang, der benyttes (se kapitel 3)
- Vis teoretisk hvad den undrings-baserede innovationstilgang tilfører innovationsforskningen og hvordan den kan give et nyt perspektiv på innovations- og entreprenørskabsundervisning i professionssuddannelser. (kapitel 4 og 5)
- Udvikl didaktiske overvejelser og eventuelt model(ler) for undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. (se kap. 5)
- Vis empirisk hvorledes denne tilgang er blevet afprøvet i forskellige undervisnings- og vejledningssammenhænge på de to professionsuddannelser – i pædagogik og sygepleje – som dette projekt har taget udgangspunkt i (se kap. 6 og pilotgruppens delrapporter)
- Redegør for hvordan man kan gennemføre forskningsbaseret undervisning i et fænomenologisk undringsperspektiv på et University College og reflekter overordnet over den forskningsmetodik, der blev anvendt, dens begrænsninger og nye forskningsspørgsmål, der kom af at anvende en 'sokratiske og fænomenologisk-orienterede aktionsforskningstilgang'. (kap. 1 og 7)

1.2 Tilrettelæggelse af FOU projektet

Projektet er tilrettelagt som en levende vekselvirkning mellem tre forskellige forskningstyper: forskning forstået som aktionsforskning, som fænomenologi og som handlingsvidenskab.

1.2.1 Anvendelsen af en særlig sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskning

Et overordnet forskningsmetodologisk spørgsmål, som fra starten har været styrende for dette forskningsprojekt har været, hvorledes man ud fra en aktionsforsknings- og handlingsvidenskabelig tilgang kan tilnærme sig fænomener af *etisk, eksistentiel og værensmæssig* karakter i professionspraksisser og professionsuddannelser.

Det har været hensigtsmæssigt at begynde med at klargøre og præsentere, præcisere og positionere det *undrings-begreb* som anvendes og – fænomenologisk set - udleves i projektets aktioner og undersøgelser (se kap. 3),

I denne analyse over undringsbegrebet og undrings-fænomenet fremgår det, at undringsbegrebet kan have mange former og undrings-fænomenet mange forskellige fænomenologiske varianter (jf. den udviklede model 'Undringsstigen', i kap. 3).

Man kan f.eks. undre sig på en nysgerrig, problemløsnings-orienteret, undersøgende eller kritisk-reflekterende måde, hvilket er den gængse måde at forstå det at undre sig i en uddannelsesmæssig og professionel kontekst. Men i analysen præciseres og begrundes det hvorfor, det specifikt er *den filosofiske undren* og *kunstneriske forundring*, som er de to grund-undrings-former, der vil blive tænkt med og forsøgt praktiseret i undersøgelse af, hvorledes en 'undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning' kan se ud og praktiseres.

Når man tager et sådant udgangspunkt, og når denne undrings- og forundrings-forståelse tillige er begrebet ud fra dels en *eksistentiel-fænomenologisk* (Heidegger, 2007, 2012; Løgstrup, 1995; Marcel, 2000) og *filosofisk-hermeneutisk* tilgang (Arendt, 1978; Gadamer, 2004 [1960]), vil netop de eksistentielle, etiske og værensmæssige erfaringer i en uddannelsespraksis og professionspraksis træde frem og være særlig relevante at undersøge.

Kort fortalt (se kapitel 3 og 4) har første antagelse været, at det er i kraft af æstetisk og sanselig-stemte forundring (også kaldet *'den lyriske impuls'*) og eksistentiel og filosofisk undren (også kaldet *'den sokratiske impuls*'), at man som professionsudøver, som studerende og som underviser i professionsuddannelser kan bringes i en levende forbindelse og i dialog med etiske, eksistentielle og værensmæssige grunderfaringer.

Den anden antagelse, der har været undersøgt empirisk, er, om ikke man netop ved at få en øget forundrings- og undrings-evne i professionsudøvelsen, i undervisning og i vejledning af denne profession, vil kunne få øget professionsudøverens og-underviserens etisk-eksistentielle opmærksomhed og dømme- og handlekraft (den *phronesiske dimension* i professionen og professionsuddannelsen[1]).

---

[1] Når det aristoteliske begreb om *phronesis* (praktisk visdom og dømmekraft) her benyttes, er det ud fra en reception af *phronesis*-begrebet, der hviler i Gadamers og Heideggers eksistentielle forståelse af *phronesis*-begrebet (for en udredning af dette se, Hansen, 2013). Denne *phronesis*-forståelse adskiller sig fra den pragmatiske, praksis-epistemologiske og konstruktivistiske lærings- og praksis-forståelse af phronesis-begrebet, som man ofte ser anvendt inden for praksis- og professionsforskning (se fx Heimann Hansen, 2008; Saugstad, 2008).

Forskningsmetodologisk har vi derfor været optaget af at benytte en tilgang i aktionsforsknings-projektet, der er på linje med den eksistentiel-fænomenologiske og filosofisk-hermeneutiske tænkning. Da aktionsforskning primært forstås og praktiseres ud fra enten en kritisk-emancipatorisk tilgang eller en pragmatisk og systemisk eller socialkonstruktivistisk tilgang (McNiff & Whitehead, 2002; Nielsen & Nielsen, 2010; Duus et al., 2012), har det derfor også været en del af dette projekts opgave at skabe et forskningsdesign af en anden type.

Denne må, som det fremgår af det allerede sagte, være en aktionsforskning, der er eksistentiel og fænomenologisk-orienteret på den ene side og på den anden side også sokratisk og hermeneutisk-orienteret. At der her lægges vægt på 'det sokratiske', når der tænkes ud fra en filosofisk-hermeneutisk tilgang, skyldes, at Gadamer (2004, 2007) er valgt frem for andre filosoffer inden for samme forskningstradition – som fx kunne have været Paul Ricoeurs ideologikritiske hermeneutik (1981) eller John Caputos radikale og dekonstruktivistiske hermeneutik (Caputo, 1987).

Hos Gadamer finder man en særlig vægtning af de kunstnerisk-legende og sokratisk-dialogiske erfaringsformer, som erfaringer, der gør os tilstrækkelig åbne, undrende og modtagelige for en særlig 'sandhedserfaring'. Denne sandhedserfaring må ikke forveksles med de sandhedsbegreber, der opereres med inden for hverken natur- eller socialvidenskaben.

Som det fremgår allerede på de første sider af Gadamers' *Sandhed og metode* (2004, s. 1-2), gives der en 'sandhedserfaring' af fænomenologisk-hermeneutisk karakter[2], som ikke lader sig fange ind gennem den videnskabelige metodelære (af den 'metodisk-analytiske bevidsthed'). Det betyder, at der fx i den almindelige social- og erfaringsvidenskab (i psykologien, sociologien, antropologien og historievidenskaben såvel som i sprogvidenskab som lingvistik og semiotik) ligger en metodisk tilgang, der ifølge Gadamer stiller sig i vejen for, at dybere fænomenologisk og hermeneutisk erfaring kan ske.

I stedet for – i hvad Gadamer beskriver som åndvidenskab (*Geisteswissenschaft*) der forbinder sig med bl.a. den fænomenologiske og hermeneutiske side af den humanistiske forskning – må man tage ved lære af filosofien og kunsten. I de grunderfaringer, som den filosoferende (sokratisk-undrende) og kunstneriske (æstetisk-skabende) tilgang åbner op for, samt ved at lytte til historiens

[2]En udbredt misforståelse af Gadamers hermeneutik er at foretage en skarp skelnen mellem det fænomenologiske og hermeneutiske (se fx Dahlager & Fredslund, 2011, s. 170) eller udeladelse af fænomenologiens grundlæggende betydning for den filosofiske hermeneutik (se fx Højbjerg, 2014). En sådan sondring eller udeladelse giver ikke mening hos Gadamer, da fænomenologi efter Heidegger netop altid også vil være hermeneutisk. Og hermeneutik må, ifølge Gadamer, også altid være fænomenologisk grundet, hvis man skal kunne komme i dialog med 'sagen selv', som hverken kan identificeres eller udtømmende forstås via en analyse af tekst eller af kontekst. Fænomenet i sig selv (sagen selv) vil altid være 'den tredje og værens-stemte stemme', som tekst og kontekst må gøre sig lyttende over for.

levede erfaringer og fortællinger (på fænomenologisk-hermeneutisk vis), vil man kunne gøre sig hørbar eller modtagelig for 'sagens stemme'. Som Gadamer skriver:

> Alt dette [erfaringen af filosofien, kunsten og historien, FTH] er erfaringsformer, hvor der meddeles en sandhed, som ikke kan verificeres ved hjælp af videnskabens metodiske midler. (…) Ved siden af den filosofiske erfaring er kunsterfaringen, således en indtrængende formaning til den videnskabelige bevidsthed om at erkende sine grænser. (Gadamer, 2004, s. 1 + 2)

I nærværende 'sokratiske og fænomenologisk-orienterede aktionsforskningsprojekt' har vi således forsøgt at lade os lede af denne særlige tiltro til filosofiens og kunstens erfaringsformer som retningsgivere og steder, hvorved og hvorigennem vi må søge fænomenologisk-hermeneutiske indsigter (eller 'inderside-erfaringer') omkring etiske, eksistentielle og værensmæssige forhold.

I projektet har vi skabt nogle særlige rum og samtalefora, der kunne styrke fænomenologisk sensitivitet, sokratisk undren og refleksivitet (se delrapporterne), som vi har forholdt os undersøgende til. En sådan forskningstilgang og et sådant forskningsdesign i sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskning er også blevet afprøvet i andre professions- og forskningssammenhænge inden for læreruddannelsen på VIA (Hansen, 2010), Designskolen Kolding (Hansen, 2014) og Anker Fjord Hospice i Hvide Sande (Hansen, 2016). Ligesom der også på forskellig vis er reflekteret forskningsmetodologisk over udviklingen af en sådan type aktionsforskning (Hansen, 2012, 2015a&b; Dinkins & Hansen, 2016; Hansen, 2017a, Herholdt-Lomholdt, 2017).

Som sagt vil denne filosofisk-hermeneutiske og eksistentiel-fænomenologiske tilgang og 'forskning på indersiden af erfaringen' blive nærmere beskrevet og uddybet i kapitel 2 og 3. Her er det nok at sige, at aktionsforskningsprojektets centrale metodiske greb var, at lade sig lede af en sådan fænomenologisk og *lyrisk impuls* og af en hermeneutisk og *sokratisk impuls*, og at disse to grundimpulser særlig kom i spil og var ledende i de såkaldte 'undringsværksteder' og 'wonder labs', der udgjorde aktionerne i dette aktionsforskningsprojekt. Aktionerne (beskrevet i delrapporterne) relaterede sig særlig til uddannelsestiltag med fokus på innovation og entreprenørskab i professionsuddannelserne i sygepleje og pædagogik på VIA University College, i Randers og Aarhus.

1.2.2. Projektet kan også læses som en form for handlingsvidenskab

Siden Wilhelm Dilthey i 1883 skelnede mellem to ligeværdige men forskellige typer videnskab, naturvidenskab og "Geisteswissenschaft", som oftest oversættes bogstaveligt til åndsvidenskab, men måske bedre kan oversættes til kulturvidenskab, har der været debat om forholdet mellem disse

to og om legitimiteten af især den sidste. Det afspejler sig den dag i dag i, at vi i Danmark stort set er holdt op med at bruge betegnelsen "åndsvidenskab", og eksempelvis på Aarhus Universitet bruger et engelsk ord for det fakultet hvor man ikke bedriver naturvidenskab: Arts. Åndsvidenskaben er kendetegnet af, at den beskæftiger sig med menneskers historiske frembringelser, og at videnskabsmanden eller -kvinden følgelig selv deltager i disse frembringelser, også når han eller hun udforsker dem. Mens naturvidenskaberne *forklarer* med afsæt i et udefrakommende blik, må humanvidenskaberne forstå, og især: *forstå* anderledes.

I pædagogik har åndsvidenskaben på kontinentet haft en stor dominans i perioden fra 1900 til 1960-erne. Den åndsvidenskabelige pædagogik, til hvem man også kan regne den danske professor i pædagogik Knud Grue Sørensen, opstod som en reaktion på en pædagogik, der i alt for høj grad var knyttet til kirke eller stat: pædagogikken måtte udvikle sin egen selvforståelse og normativitet. På tysk kaldte man pædagogikkens videnskabelige opgave "Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit" (Klafki 1998), dvs. fortolkning af og kommen til en bedre forståelse af det der sker i opdragelsesprocesser. Denne åndsvidenskabelige pædagogik kom i 1960- erne og 1970-erne under angreb fra to sider. Fra den ene side kom den samfundskritiske strømning, der beskyldte den åndsvidenskabelige pædagogik for at være implicit normativ, idet den var på den bestående ordens side. I stedet for ønskede man kritisk pædagogik, der kunne bidrage til frigørelse. Fra den anden side kom der en strømning der efterlyste mere empirisk forskning, efter samme type metoder som i de øvrige videnskaber med høj status. Her blev videnskab lig med science, og det gav ikke plads til "Geisteswissenschaft".

Nu er der ingen grund til at gå tilbage til en måde at bedrive videnskab på som er passé, så vi kan ikke bare gribe tilbage til den åndsvidenskabelige pædagogik, sådan som den blev praktiseret frem til 1970-erne. På den anden side, så har Diltheys indsigt, at natur og det kulturelt frembragte ikke er samme slag "objekter" fortsat gyldighed.

I humanvidenskaberne er vi rundet af det vi undersøger; vi er inde i det, og kan nok opføre os som om vi har at gøre med objekter udenfor os selv - men også denne som-om opførsel er i sidste instans blindt for sine egne forudsætninger, og er dermed et udtryk for nihilisme. Med Dilthey kan man sige, at vi er på et område, hvor vi beskæftiger os med produkter af menneskers handlinger, og at vi gør det, for at komme til en bedre forståelse af det skete og af os selv, med henblik på, at vi selv får et bedre handlingsgrundlag. Implicit i denne forståelse af menneskelige handlinger ligger en overbevisning om, at det at handle, dvs. at bringe noget nyt og originalt ind i verden, er det der udmærker mennesker, og at det er noget der er værdifuld og derfor fortjener at blive fremmet.

En videnskabelig tilgang der orienterer sig efter handlingsbegrebet vil derfor aldrig blive foreskrivende i den forstand, at den vil fritage praktikeren fra ansvaret for selv at foretage

(handlings)valg, for derved ville den ugyldiggøre sit eget udgangspunkt og telos. En ”Hermeneutiek der Erziehungswirklichkeit” har som mål at gøre praksis mere gennemskuelig for sig selv. Den norske pædagogiske filosof Lars Løvlie udtrykker det sådan: *”Den pedagogiske tenkning er derimot tvunget til at gjøre sin praksis gjennomsiktig for seg selv, det vil sige, for deltakerne i denne praksis –her betyr ’pedagogisk’ det samme som refleksjonsrettet”* (Løvlie, 2015, s. 6). Der efterlyses således en videnskab om praksis og for praksis. En videnskab om praksis får sine problemstillinger fra praksis: her er der noget der skurer, her er der noget man falder over, og som man derfor vil opnå en større forståelse af.

Gadamer kalder det for en ”Anstoss” (Gadamer 1999 s.272). Ordet Anstoss er umuligt at oversætte direkte; vi kender anstødeligt og anstødssten, vi kender til noget man snubler over, men det tyske ord bærer også betydningen ’kick-off’, dvs. når bolden gives og spillet (atter) begynder. Det er således både et moment af at ’standse op’ og et moment af, at noget nyt begynder. ”Anstoss er således også knyttet til ’at omstøde.′ I forhold til vores projekt var anstødsstenen dominansen af objektiverende tilgange i bestræbelserne på at vidensbasere professionsuddannelser.

Der efterlyses en videnskab, der udvikler sine undersøgelsesfremgangsmåder med afsæt i, at den søger at forstå forholdene indefra, og at den gennem den forståelse kan bidrage til, at praktikerne selv kan orientere sig, således at de bliver mere handledygtige. En sådan videnskab kan man også kalde en *handlingsvidenskab* (Biesta 2015, Rothuizen 2015a, 2015b), og man vil kunne tale om forskellige handlingsvidenskabelige tilgange til virkeligheden.

Til forskel fra den gamle åndsvidenskabelige pædagogik er en moderne handlingsvidenskabelig tilgang i lige så høj grad empiri-orienteret (forstået eksistentiel-fænomenologisk), som den er spekulativ (forstået filosofisk-hermeneutisk). Nærværende projekt kan ses som et eksempel på, hvordan man også forstået gennem en ’handlingsvidenskabelig’ tilgang på en gang kan lave ’empirisk’(her forstået som fænomenologisk-båren erfaringsmateriale) forskning og bidrage til at praktikernes dømmekraft udvikles. I dette projekt gælder det både pilotgruppen og deltagerne i de forskellige sessioner, idet alle har været deltagere i det handlingsvidenskabelige projekt, og ikke bare været ’objekter’.

1.3. Aktionsforskningsfaser og forskningsroller

Aktionsforskningsforløbet strakte sig over tre år, og kan i sin helhed beskrives som et ’forskende’ samarbejde mellem den universitære forsker og aktørerne i feltet (Reason & Bradbury, 2001). Aktørerne i feltet, de deltagende undervisere fra pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen, omtales her som pilotgruppen.
I dette afsnit beskriver vi først forløbet i fire handlingsfaser, derefter beskrives det ved hjælp af

Torberts beskrivelse af, hvordan man kan gå fra en "first persons research/practice" til en "third persons reserach/practice". Sluttelig redegøres der for de tre roller den udefra kommende forsker har varetaget.

1.3.1. De fire handlingsfaser

I projektmodningsfasen startede Finn Thorbjørn Hansen (FTH) som udefra kommende aktionsforsker med at stikke en finger i jorden for at opnå en forståelse for den kultur som pilotgruppen mødte op med. Denne 'jordprøve' og indsamling af erfaringer og indtryk fra feltet skete via observationer, feltnotater fra stedet og indledende interviews med piloterne Disse blev udført ud fra delvist almindelige kvalitative tilgang, dog kun delvist idet der også blev anvendt såkaldt 'sokratisk forskningsinterview'(se Hansen, 2015a).

I projektet første aktionsdel, blev de såkaldte 'kundskabs- og undringsværksteder' igangsat med piloterne som deltagere og FTH som facilitator (for en nærmere beskrivelse af kundskabs- og undringsværkstedet, se kapitel 4, eller Erstad & Hansen, 2013; Hansen, 2014; Hansen, 2015c, 2016). Dette særlige samtale- og refleksionsværksted fungerede altså som aktionsforskerens (FTHs) 'aktion-ind-i-feltet'. Det betød, at pilotgruppen over det første år arbejdede med forskellige former for sokratiske dialoggruppe-metoder og tilgange i filosofisk vejledningssamtaler, som blev samlet under en struktur af fem momenter i kundskabs- og undringsværkstedet. Disse fem momenter er beskrevet i kapitel 5. Efter denne indføring og optræning af piloterne i forskellige former for praksisfænomenologiske og praksishermeneutiske[3] refleksions-, skrive-, undrings- og samtalepraksisser skulle næste fase udføres i aktionsforskningsprojektet.

Sideløbende med disse aktioner i feltet foretog FTH *teoretiske studier* over væsentlige undrings- og innovationsteoretikere, som kunne 'matche' eller tale sig ind i forhold til de erfaringer og interesser, der var på spil i denne konkrete praksis. Senere er disse studier suppleret af lektor Sine Maria Herholdt-Lomholdt (SMHL), der overtog skrivningen af det teoretiske overblik over nyere innovationsforskningslitteratur (se kapitel 2).

I projektets tredje fase skulle pilotgruppens medlemmer selv eksperimentere med forskellige 'undringseksperimenter' (*Wonder Labs*) i forskellige faglige og undervisningsmæssige

[3] Den praksisfænomenologiske og praksishermeneutiske undrings-, refleksions-, skrive- og samtaleformer og øvelser er særlig udviklet under inspiration fra den canadiske fænomenolog Max Van Manen (1990, 2002, 2014) og den norske filosof Anders Lindseth (2005) samt via mange års afprøvninger og med filosofiske undringspraksisser (Hansen, 2000, 2002, 2008).

sammenhænge, for at se om det kunne fremme en innovativ og kreativ tænkning samt udvikling af dømmekraft, blandt både underviserne og de studerende på professionsuddannelserne Det forløb over ca. et år.

Endelig har *den afsluttende del* af dette forskningsprojekt bestået af en dialogisk samskabelse og samskrivning omkring de gjorte erfaringer i projektet. Herom vil man kunne læse mere i kapitel 6 samt i delrapporterne der følger hovedrapporten.

1.3.2. Projektet som en Torbert-bevægelse

Forløbet kan også beskrives som en 'Torbert-bevægelse' i pilotgruppen (Torbert, 2001), igangsat af den udefrakommende outsider-forsker (FTH). FTH fik deltagerne i pilotgruppen til at gå igennem henholdsvis en 'First-person Research/Practice', en 'Second-person Research/Practice' og en 'Third-person Research/Practice', som i denne sammenhæng blev udført på en fænomenologisk-hermeneutisk og sokratisk grund. Først ladede FTH – igennem nævnte kundskabs- og undringsværksteder – så at sige hver aktør i aktionsfeltet med en fænomenologisk 'indersider-forundring', således at hvert pilotmedlem begyndte at se med mere fænomenologiske og forundrede øjne på deres egen livsverden og professionspraksis. Dette er *1-persons-insider-perspektivet.*
Dernæst lod FTH dem på forskellige måder indgå i fænomenologisk-hermeneutiske dialoger to-og-to eller i sokratiske dialoggrupper omkring de fortællinger og levede erfaringer, de hver havde gjort sig. I dette nye dialogiske ansigt-til-ansigt fællesskab og *sokratiske undringsfællesskaber*, voksede der indsigter og erkendelser frem, som de formodentlig ellers ikke ville være kommet frem til hver for sig. Dette inter-subjektive *2-person-'vi'-perspektiv* kvalificerede hver enkelt pilotmedlems individuelle essayskrivning, som forløb igennem de fem momenter i kundskabs- og undringsværkstedet (se kap. 4), sideløbende med de mange dialog- og refleksions-øvelser.
Dernæst fik FTH pilotgruppens medlemmer til at arbejde sammen, med det formål at designe undringseksperimenter (Wonder Labs), først i forskellige uddannelses- og vejledningssammenhænge og senere i 3-persons-perspektivet (se nedenfor) også ved at eksperimentere med undringsdrevne innovationsforløb, der rakte *ud over* den interne undervisning og vejledning på VIA og ud til VIAs interessenter (se deres forskellige erfaringer og 'findings' i kapitel 6 samt i pilotgruppens delrapporter.).
Endelig blev dette aktionsforskningsprojekt afsluttet med skabelsen af rum for et *3-persons-forsknings-perspektiv*, hvor de personlige og fælles indsigter blev reflekteret i forhold til den faglige viden og videnskabelige diskurs på området.
I kundskabs- og undringsværkstedet – og især i det tredje moment (se kap. 5) blev deltagerne i pilotgruppen også fortrolige med det forskende 'tredje-persons-perspektiv' på egen professionspraksis. Dette fik betydning for de senere refleksioner i pilotgruppen vedrørende hvad

der kan forstås ved en 'forskende tilgang' på en professionsuddannelse, og hvorledes man kan kvalificere og praktisere 'undervisningsbaseret forskning og forskningsbaseret undervisning' på en professionshøjskole ud fra en fænomenologisk og undrings-orienteret tilgang. (Se beskrivelse af undringsværkstedet, kapitel 5 og refleksioner over den 'forskende tilgang-, kapitel 7).

'Third-person Research/Practice er knyttet tæt til en aktion (Torbert, 2001), idet man nu udvider eksperimenterne (*prototyping*) til at blive afprøvet også *uden for* pilotgruppens egne miljøer, og altså ude i en større cirkel af kontekster og faglige diskurser, der kalder på en mere almen og generel beskrivelse og refleksion over det afprøvede. Ved projektets afslutning blev en sådan '3.-persons-aktionsforskning' også afprøvet af nogle af pilotgruppens medlemmer i det innovationsforløb i Randers, som blev kaldet 'Innovation med hjertet' (se delrapport 2). Endelig blev dette 3-persons-perspektiv funderet i en videnskabelig kontekst, idet FTH selv og senere også tre af pilotgruppens medlemmer deltog på faglige og videnskabelige konferencer i ind- og udland, hvor resultater fra vores fælles arbejde blev præsenteret og diskuteret (se Herholdt-Lomholdt & Hansen, 2013, 2015; Norre & Madsen, 2015a&b; Herholdt-Lomholdt, 2015, Hansen & Herholdt-Lomholdt, 2017 - forthcoming).

1.3.3. De tre roller der varetages af den udefra kommende forsker

FTHs rolle som udefrakommende aktionsforsker var først og fremmest at initiere, strukturere og facilitere en sådan tre-faset 'Insider Action Research process' (Coghlan & Shani, 2008) og 'Living Life Inquiry'(Marshall 1999, 2001). Det forskningsmæssigt nye og unikke ved denne tilgang var, at FTH gjorde dette ud fra en konsekvent sokratisk-filosofisk og fænomenologisk-hermeneutisk tilgang. Det betød, at FTH i første omgang fungerede som *'konsulenten*' (i et nært samarbejde med pilotgruppens koordinator SMHL), der trænede pilotgruppen, igangsatte og faciliterede processerne i kundskabs- og undringsværkstederne.

Dernæst fungerede FTH som *'sokratisk jordemoder'* for pilotgruppens medlemmer via kritisk og undrende og sokratiske former for interview (Hansen, 2015a) og *sokratiske feedback og feedforward-processer*, der kørte sideløbende med kundskabs- og undringsværk-stederne. Det vil sige, at FTH dels gik ind og spurgte sokratisk til de tavse og underliggende antagelser som pilotmedlemmerne havde i deres faglige selvforståelse såvel som i de konkrete essays, som de skrev i kundskabs- og undringsværkstedet. Heri lå *feedback-bevægelsen*: At pege tilbage på disse forudsætninger og antagelser. Den *sokratiske feedforward* handlede om – *sammen* med pilotgruppen i en fælles undren og dialog – at se efter nye fremtidige muligheder, nye ideer samt inspirationer, åbninger, anelser eller lysninger for feltet for 'det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men *er* eller kaldes til at blive'(jf. 4-stemme-modellen i kapitel 5). I sådanne situationer var FTH trådt ind i

en 2-persons-forskningspraksis.

Endelig fungerede FTH også som *'den universitære udefra-forsker'*, der leverede teorier og forskningstilgange på området. Ligesom FTH også med forskerens teoretiske blik og de ressourcer en 'state-of-the-art' på området kan give, også kunne se og udpege 'guldet i mulden'. Det vil sige de aspekter, erfaringer og tanker, som dukkede op undervejs i den fælles undersøgelse og under de mange eksperimenter (wonder labs), som pilotgruppen igangsatte, og som andre innovationsteorier og –forskere *ikke* synes at have set, afdækket eller diskuteret. Uden dette teoretiske og forskningsbaserede 'state-of-the-art'-blik og niveau ville man alt for let være blevet på aktions-*lærings*-niveauet (Krogh & Smidt, 2015), der ikke må forveksles med aktions-*forskning*s-niveauet. Førstnævnte er udviklings-baseret, den anden tilgang er forsknings-baseret og tilfører det nødvendige forskende 3-persons-blik og perspektiv på praktikernes/undervisernes uddannelse og professionserfaringer.

1.4 Projektforløbet

Projektet påbegyndtes med indledende møder mellem forskningsledelserne i VIA sundhed samt VIA pædagogik og samfund, de involverede uddannelsesledere i styregruppen, FTH og SMHL. Disse møder fandt sted i sommeren og efteråret 2012. I denne periode blev projektets aktionsgruppe af undervisere også rekrutteret.

Første møde i aktionsgruppen fandt sted i december 2012. Derefter kan forløbet skitseres i 3 på hinanden følgende faser:

1.4.1. Undersøgelsens første fase: Indføring og første eksperimenter. 2013

I den første projektfase var det hensigten:

1) at aktionsgruppen af lektorer på egen krop prøvede at deltage i et kundskabs- og undringsværksted og med afsæt i denne proces skrev et person-fagligt essay fra en situation i deres professionelle arbejdsliv, som havde berørt dem.

2) at aktionsgruppen formulerede egne bud på måder- og steder hvor en fænomenologisk- sokratisk og undringsorienteret tilgang til undervisning og vejledning kunne foregå i egen underviserpraksis. Fra disse forslag indsnævredes til formulering af 4 monofaglige og 1 tværfagligt undervisningseksperiment. Disse første eksperimenter er skitseret i nedenstående figur:

Undervisnings eksperiment	Uddannelsesmæssig forankring
Socialpædagogisk udvikling gennem et undrings- og kundskabsværksted.	Pædagoguddannelsen (efter- og videreuddannelsesafdelingen)
Undringsbaserede dialoggrupper på 6. semester. Essayskrivning som eksamensform.	Pædagoguddannelsen
Undringsorienteret tilgang til seminarer i børneafdelingen på Regionshospital Randers, modul 6 og 12.	Sygeplejerskeuddannelsen
Undringsorienteret tilgang til seminarer i primær sektor på modul 6	Sygeplejerskeuddannelsen
Undringsorienteret tilgang til "Oplukning af disharmonier" i tværfaglige innovationsuger i Campus Randers	Pædagoguddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen og uddannelsen til Psykomotorisk terapeut.

3) at aktionsgruppen afprøvede de formulerede undervisningseksperimenter minimum 2 gange.

4) at aktionsgruppen i fællesskab med FTH formulerede state of the art relateret til forskning indenfor innovations- og entreprenørskabsundervisning i- og udenfor Danmark.

5) at aktionsgruppen i fællesskab med FTH både teoretisk og med afsæt i de første undervisningseksperimenter begyndte at ane – og formulere mulige sammenhænge mellem undren, innovation og entreprenørskab i undervisningen.

Indtryk fra de første undervisningseksperimenter og den begyndende formulering af mulige sammenhænge mellem filosofisk undren og innovation/entreprenørskab i undervisning blev delt med styregruppen for projektet ved afslutningen af året.

I perioden afholdtes 9 heldagsmøder mellem aktionsgruppe og FTH. FTH deltog desuden som observatør ved udvalgte eksperimenter.

1.4.2. Undersøgelsens anden fase: Eksperimenter og begyndende undersøgelse. Foråret 2014.

I undersøgelsens anden fase var hensigten:

1) At øge kendskab til og indsigt i innovations- og entreprenørskabsforskningen i aktionsgruppen gennem en studiekreds.

2) at aktionsgruppen formulerede og afprøvede undervisningseksperimenter der koblede en undrings-orienteret tilgang med innovation- og/eller entreprenørskabsundervisning. I alt 8 undervisningseksperimenter blev formuleret og afprøvet. Eksperimenterne fremgår af nedenstående model.

3) at aktionsgruppen i fællesskab med FTH formulerede perspektiver og metodiske tilgange til den videre undersøgelse samt indhentede relevant empirisk materiale i forbindelse med eksperimenterne. De valgte perspektiver og tilgange fremgår af nedenstående model.

4) at aktionsgruppen med afsæt i egne undervisningseksperimenter skrev endnu et person-faglig essay med afsæt i 'et innovativt eller entreprenant øjeblik'.

I denne periode afholdtes 4 heldagsmøder mellem aktionsgruppe og FTH.

De otte undervisningseksperimenter	Undersøgelsesperspektiv og empirisk materiale	Forankring	Kommentarer
En undringsdrevet tilgang til ME2 modellens oplukningsfase (Bager et al. 2010). Et tværfaglig og innovativt undervisningsforløb.	Undersøges ud fra et tværfagligt-, et studenter- og et underviser perspektiv. Empirisk materiale: Fokusgruppeinterviews med studerende, skriftlige refleksioner fra de involverede undervisere samt deltagerobservation.	Pædagoguddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen, uddannelsen til psykomotorisk terapeut. Campus Randers	120 studerende deltog i eksperimentet.
En undringsdrevet tilgang i seminarer på sygeplejerskens modul 6 i primær sektor.	Undersøges ud fra et studerende- og et underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med studerende. Skriftlige refleksioner fra undervisere.	Sygeplejerskeuddannelsen i Randers	ca. 40 studerende deltog i eksperimentet, der siden blev udvidet til også at gælde modul 8 i psykiatrien.
Undringsdrevet tilgang til indkald under 6. semesters praktik	Undersøges ud fra et studerende- og underviserperspektiv. Videoobservation og	Pædagoguddannelsen JYDSK i Århus	

	dialoger på holdet. Skriftlige refleksioner fra undervisere.		
Undrende musikalske eksperimenter med meritstuderende.	Undersøges ud fra studerende- og underviserperspektiv. Skriftlige og mundtlige refleksioner fra deltagende studerende over eget arbejde med undren, æstetiske udtryk og 'langsomhedens pædagogik'.	Pædagoguddannelsen JYDSK i Århus	
Undrende musikalske eksperimenter på studiedage. Fokus var non-verbale og musikalske kommunikationsøvelser.	Undersøges fra et studerende- og et underviserperspektiv. Skriftlige og mundtlige refleksioner fra deltagende studerende over eget arbejde med undren, æstetiske udtryk og 'langsomhedens pædagogik'.	Pædagoguddannelsen JYDSK i Århus	
Undrende tilgang til indkald under 6. semesters praktik	Undersøges fra et studerende og underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med deltagende studerende. Skriftlige refleksioner fra undervisere.	Pædagoguddannelsen i Randers	
Undringsdreven tilgang til brug af skitsebøger og i tegneprocesser – æstetisk tilgang til læreprocesser i pædagoguddannelsen.	Undersøges fra et studerende- og underviserperspektiv. Fokusgruppeinterview med deltagende studerende. Skriftlig refleksion fra underviser.	Pædagoguddannelsen JYDSK i Århus.	
Innovation med hjertet. Et undringsdrevet innovationsforløb for studerende og færdiguddannede	Undersøges fra et studerende-, underviser og tværprofessionelt perspektiv gennem videooptagelser af	Vækstværket Campus Randers (Studentervæksthuset)	I alt 10 personer deltog over en periode på 2 måneder. Heri var både

pædagoger og sygeplejersker.	processer, skriftlige refleksioner fra undervisere samt fokusgruppeinterviews med deltagerne.	sygeplejerske- og pædagogstuderende samt færdiguddannede sygeplejersker og pædagoger.

1.4.3. Undersøgelsens tredje fase: Analyse, modelbygning og formidling. Efteråret 2014 til sommeren 2015.

I undersøgelsens tredje fase, var det hensigten:

- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH på fænomenologisk vis analyserede indtryk, erfaringer og egne essays med henblik på at beskrive forbindelser mellem undren, innovation og entreprenørskab i undervisningen samt at få øje på det særlige fænomenologiske guld i egne innovationserfaringer.
- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH formulerede analysestrategier for det indhentede empiriske materiale (se modellen ovenfor) og i mindre grupperinger foretog fænomenologiske inspirerede analyser af materialet.
- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH i antologiform skrev de væsentligste analyser og erfaringer frem (se delrapporterne knyttet til nærværende afrapportering)
- at aktionsgruppen i fællesskab med FTH udviklede en didaktisk model for undringsdreven innovation- og entreprenørskabsundervisning på professionsbacheloruddannelser (se kap 4-5)
- at aktionsgruppen – eller dele deraf – formidlede projektets proces og resultater på udviklings- og forskningsniveau både nationalt og internationalt.

I denne afsluttende periode afholdtes 3 heldagsmøder mellem aktionsgruppe og FTH.

1.5. Praktikalier

Forskningsprojektet var organiseret med professor Finn Thorbjørn Hansen som forsknings- og projektleder samt Sine Maria Herholdt-Lomholdt som VIA´s interne og daglige projektkoordinator Sammen med uddannelseslederne for de tre deltagende uddannelsesenheder udgjorde forskningsleder samt projektkoordinator en styregruppe. Styregruppens opgave var at sikre undersøgelsens fremdrift og fortsatte forankring i VIA University Colleges grunduddannelser

Forskningen var empirisk forankret i tre forskellige uddannelsesenheder i VIA University College; Pædagoguddannelsen i Campus Randers, pædagoguddannelsen JYDSK i Århus samt sygeplejerskeuddannelsen i Campus Randers.

Pilotgruppen af undervisere bestod af følgende undervisere;
Fra pædagoguddannelsen JYDSK: lektor Kim Kløverhus Jørgensen, lektor Henriette Klitnæs og lektor Hanne Laursen.
Fra pædagoguddannelsen i Randers: Lektor Jette Kjær, Lektor Trine Stausgaard, lektor Lisbeth Revslund, lektor Jane Lanng
Fra sygeplejerskeuddannelsen i Randers: lektor Isabell Friis Madsen, lektor Sisse Charlotte Norre, lektor Sine Maria Herholdt-Lomholdt.

I de sidste år af projektperioden tilknyttedes ph.d., lektor ved pædagogik og samfund i VIA University College, Jan Jaap Rothuizen, fordi han med et udefra kommende blik og samtidig indersideforståelse af projektets fænomenologiske ståsted, kunne bidrage til en styrkelse af formidlingen af projektets indhold og resultater både internt og eksternt.

Projektet var finansieret af VIA University College, af hhv. VIA pædagogik og samfund, VIA sundhed samt projekt 'Entreprenørskab i VIA´s uddannelser'.

Litteratur for kapitel 1

Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. Newyork: Harcourt, Inc.

Biesta, G.J.J. (2015) Teaching, teacher education, and the humanities: Reconsidering education as a Geisteswissenschaft. *Educational Theory* 65:6

Caputo, J. (1987). *Radical Hermeneutics*. Bloomington: Indiana University Press.

Coghlan, D. & Shani, A. (2008). "Insider action research: The dynamics of developing new capabilities". In: P. Reason & H. Bradbury (eds.), The SAGE handbook of action research (2nd ed., pp. 643-655), London: SAGE Publishers.

Dahlager, L. &Fredslund, H. (2011). Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse. In:

Vallgårda, S. & Koch, L. (red.). Forskningensmetoder i folkesundhedsvidenskab. Kbh.: Munksgaard, s.289-324.

Dinkins, C.D. & Hansen, F.T. (2016). Socratic Wonder as a Way to Aletheia in Qualitative Research and Action Research..I: HASER. Revista Internacional de Filosofía Aplicada, Nr. 7, 2016, s. 51-88.

Duus, G. et al. (red.)(2012). *Aktionsforskning – en grundbog*. Roskilde: Samfundslitteratur

Erstad, I. & Hansen, F.T. (red.)(2013). *Kunnskapsverkstedet. Å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, H.-G. (1999 [1960]). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. I. *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I*. Tübingen: J.C.B. Mohr (PaulSiebeck).

Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime Academic.

Hansen, F.T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe*. Kbh.: Gyldendal.

Hansen, F.T. (2002). Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken. Kbh.: Gyldendal.

Hansen, F.T. (2012). "One Step Further: Poetic Dwelling and Socratic Wonder in Phenomenological Research." Indo-Pacific Journal of Phenomenological Research (Special Edition), ed. Kate Galvin, July 2012.

Hansen, F.T. (2014). Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative *videregående uddannelser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2015a). "Det sokratiske forskningsinterview. Et alternativ til kvalitativ forskning forstået som 'vidensproduktion'". In K. Munk & S. Bengtsen (red.), *Metodefetischisme: Kvalitative metode på afveje?* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2015b). ”The Philosophical Practitioner as a Co-researcher.” In: L. Amir & A. Fatic (eds.), *Practicing Philosophy*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.

Hansen, F.T. (2015c). ”The Call and Practice of Wonder: How to Evoke a Community of Wonder in Professional Settings”. In: M. N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook*. Wien: LIT Verlag.

Hansen, F.T. (2017a – *forthcoming*). ’Sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskning’. In: Helle Alrø & F.T. Hansen (red.), *Dialogisk aktionsforskning i et praksisnært perspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2017b – forthcoming). Den Undrende Organisation: Undrings- og visdoms-søgende innovation i offentlige organisationer. Kbh.: Akademisk forlag.

Hansen, F.T & Herholdt-Lomholdt, S.M. (2017 – *forthcoming*). Wonder-driven entrepreneurship Teaching. How to work with phenomenological and wonder-evocating dimensions in entrepreneurship and innovation.

Heidegger, M. (2007 [1927]). *Væren og tid*. Århus: Klims forlag.

Heidegger, M. (2012). *Contributions to Philosophy (of the Event).* Bloomington: Indiana University Press.

Heimann Hansen, B. (2005). *Kompetenceudvikling i sygeplejeuddannelsen*. (Ph.d.-afhandling). Emdrup: Danmarks Pædagogisk Universitets Forlag.

Herholdt-Lomholdt, S.M. (2017 *forthcoming).* Aktionsforskning udenfor det synliges grænse. In: Helle Alrø & F.T. Hansen (red), *Dialogisk aktionsforskning i et praksisnært perspektiv.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Herholdt-Lomholdt, S. M & Hansen, F.T. (2013). ”Filosofisk vejledning i klinisk praksis”. In Glasdam, S. & Hundborg, S. (red.) (2013), *Læring i og af klinisk praksis*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.

Herholdt-Lomholdt, S. M & Hansen, F.T. (2015). ”Phenomenology of the innovative question when based on wonderment.” Paper presentation on 3E Conference – ECSB Entrepreneurship education conference, Lüneburg i Tyskland, April 2015.

Højbjerg, H. (2014). Hermeneutik. In: Fuglsang, F. et al., Videnskabsteori I samfundsvidenskaberne. Frederiksberg: Samfundslitteratur, s. 289-324.

Klafki, Wolfgang (1998) : Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische *Transformation.* Marburg 1998: http://archiv.ub.uni-marburg.de/sonst/1998/0003/k03.html - 1993 sprachlich geringfügig korrigiertes und bei einzelnen Beiträgen um einige Anmerkungen ergänztes Typoskript der 1991 erstellten Textfassung, die in japanischer Übersetzung veröffentlicht wurde als: Klafki, Wolfgang: Die Geisteswissenschaftliche Pädagogik - Leistung, Grenzen, kritische Transformation. In: Klafki, Wolfgang: Erziehung - Humanität - Demokratie. Erziehungswissenschaft und Schule an der Wende zum 21. Jahrhundert. Neun Vorträge. Eingel. und hrsg. von Michio Ogasawara. Tokyo 1992. S. 17-34.

Krogh, S. & Smidt, S. (2015). *Aktionslæring i et pædagogisk perspektiv*. Frederikshavn: Forlaget Dafalo.

Lindseth, A. (2005). *Zur Sache der Philosophischen Praxis.* München: Verlag Karl Alber.

Løgstrup, K. E. (1995). "Forbavselse og undren". In: K.E. Løgstrup, *Prædikener fra Sandager-Holevad*. Kbh.: Gyldendal.

Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse , formbarhet og takt. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *1*(1), 1–11.

Marcel, G. (2000 [1950]). *The Mystery of Being*. South Bed, Indiana: St. Augustine's Press.

Marshall, J. (1999). "Living life as inquiry." *Systemic Practice and Action Research*, Vol. 12, No. 2, p. 155-171.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and Practice*. (2nd Edition) London: RoutledgeFalmer.

Nielsen, K. & Nielsen, B. (2010). "Aktionsforskning". In: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder – en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel.

Norre, S. C. & Madsen, I. F. (2015). "How to 'open up' a profession – when wonder is a part of teaching entrepreneurship**"**. Paper presentation på 1. European Networking Conference on Entrepreneurship Education, Horsens, januar 2015.

Reason, P. & H. Bradbury (eds.)(2001), *The SAGE handbook of action research* (2nd ed., pp. 643-655), London: SAGE Publishers.

Ricoeur, P. (1981). Hermeneutics and the Human Sciences: Essays on Language, Action and Interpretation. Cambridge: Cambridge University Press.

Rothuizen, J.J.(2015a): På sporet af pædagopgisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogiske projekt. Aarhus: Aarhus Universitet.

Rothuizen, J. J. (2016). Pædagogik og viden. Om viden og væren. In L. Togsverd & J. J. Rothuizen (Eds.), *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Saugstad, T. (2008). Aristotle in the 'knowledge society': between scholastic and non-scholastic learning. In: Nielsen, K. Et al. (red.), *A Qualitative Stance. Essays in honor of Steinar Kvale*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Torbert, W. (2001). "The Practice of Action Inquiry". In: Reason, P. & Bradbury, H. (eds.), *Handbook of Action Research*. (Concise Paperback Edition). London: SAGE Publishers, p. 207-218.

Tortzen Bager, L. et al. (2010). Entreprenørskabsundervisning: process, refleksion og handling. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Kapitel 2: De mange blikke i innovations- og entreprenørskabsforskning

Sine Maria Herholdt-Lomholdt

Undervisning i innovation og entreprenørskab indenfor højere videregående uddannelser, er i den vestlige verden i stigende grad kommet på dagsordenen siden år 2000 og ses - særligt i starten - mest udbredt indenfor uddannelser relateret til økonomi og business (Iacobucci & Micozzi, 2012). Aktuelt ses nu en udbredelse af innovations- og entreprenørskabsundervisning til langt flere forskellige former for uddannelser, herunder også uddannelser, der traditionelt retter sig mod ansættelse i den offentlige sektor (Se f.eks. Jones, Matlay, Maritz, & Maritz, 2012; Taatila, 2010). Denne udvikling begrundes blandt andet i behovet for at 'levere mere for mindre', hvilket igen kan begrundes med en ændret finansiel situation i den vestlige verden (Digman, Jensen, & Jensen, 2012; FIVU, 2012). Udviklingen bakkes politisk op i hele den vestlige verden (Jones et al., 2012). Det er naturligvis væsentligt at pege på, at vi også før finanskrisen havde brug for- og også praktiserede innovation, entreprenørskab og udviklingsarbejde i det hele taget – også indenfor den offentlige sektor. Men med finanskrisens indtræden ses i den vestlige verden et øget fokus på innovation og entreprenørskab som midler til større konkurrencedygtighed på det globale marked.
Det er i denne kontekst vi i dag på professionshøjskolerne ser nye krav til vore uddannelser og til vore studerende. Studerende på professionsbacheloruddannelser til f.eks. ergoterapeut, sygeplejerske, pædagog eller lærer skal ikke længere alene uddannes til at kunne fungere i eller 'matche' nutidens eller fremtidens krav. De studerende skal uddannes til også at kunne *re-tænke* og *redefinere* de produkter, ydelser, praksisser og organisationsformer som ligger i deres kommende profession. Dette kan både foregå indenfor den offentlige sektors rammer – men kan også være i form af opstart af egne private, profitskabende og konkurrencedygtige virksomheder. Innovation og entreprenørskab er dermed ikke længere forbeholdt få personer med særlige 'iværksætter-gener'. Innovation og entreprenørskab må, som det fremgår af adskillige ministerielle udmeldinger (Se f.eks. Regeringen, 2014), udbredes til en større gruppe mennesker, fordi dét forventes, at kunne blive det danske samfunds økonomiske driver (Kirketerp & Knoop, 2012).
Det påtrængende spørgsmål bliver i den forbindelse, hvordan vi indenfor *relations-professionerne* meningsfuldt overtager eller alternativt redefinerer de forståelser og praksisser, der knytter sig til innovation og entreprenørskab. Som grundlag for at føre denne diskussion, vil jeg i det kommende udpege nogle af de mest gængse og aktuelt anvendte forståelser af begreberne innovation og entreprenørskab indenfor professionsbacheloruddannelserne i Danmark. Jeg vil ligeledes pege på

den linje, der går mellem de danske bevægelser indenfor området til internationale bevægelser på samme område.

2.1. Hvad forstås aktuelt ved begreber som innovation og entreprenørskab?

2.1.1 Innovation

Traditionelt er begrebet innovation, med reference til Schumpeter (Schumpeter, 1934), brugt om *nye idéer, der omsættes til værdi*. Hvor Schumpeter talte om 'værdi' med et primært økonomisk afsæt, er forståelsen af 'værdi' siden blevet udvidet, til også at omfatte forbedring eller fornyelse af f.eks. processer, serviceydelser og organisationsformer. Dermed inkluderes humane og/eller sociale perspektiver og værdier i innovationsbegrebet - også selvom idéen ikke nødvendigvis fører en egentlig økonomisk gevinst med sig (Darsø, 2011).
En sådan bred tilgang til værdiforøgelsen i forbindelse med innovation, øger innovationsbegrebets relevans i den offentlige sektor hvor sigtet ikke primært er at tjene penge men at løse en samfundsopgave bedst muligt (men også gerne billigst). Den brede forståelse af værdi kan ifølge professor Lene Tanggaard (Tanggaard, Johannesen, & Skov, 2015) forstås i relation til begrebet 'pædagogisk entreprenørskab' som forskelligt fra 'økonomisk entreprenørskab'. Pædagogisk entreprenørskab henviser netop til en bred forståelse af værdi og vækst

> "der handler om, at studerende udvikler en særlig indstilling og handling, som i langt højere grad er knyttet til **almen livskompetence** som det at kunne gribe muligheder i hverdagslivet. (Tanggaard et al., 2015 s. 5, min fremhævning)

Tanggaard redegør i en anden udgivelse for hendes social-psykologiske forståelse af kreativitet som "*fornyelse, der gør en praksis bedre, mere effektiv og bæredygtig"*(Tanggaard, 2009 s. 13). En definition, som i andre sammenhænge netop ville blive italesat som innovation og af andre igen som intra- eller entreprenørskab. Der er med andre ord ikke én – men mange – måder at forstå begrebet og praksisser omkring innovation på.

Hvad der til gengæld ser ud til at være overvejende enighed om i litteraturen, er en forståelse af innovation, som en idé der *har* tilført værdi (Darsø, 2011; Kirketerp & Knoop, 2012; Tanggaard, 2009), uagtet hvad der så videre kan forstås ved 'værdi'. En idé der blot er på tegnebrættet er altså endnu ikke at forstå som innovation – uanset hvor god den er! Innovation bliver det først, når idéen er omsat til virkelighed og har tilført flere end idémageren en værdiforøgelse. Innovation omfatter således forstået en proces bestående af både 1) en ny idé 2) handling og 3) at andre tilegner sig det nye.
I forbindelse med udvidelsen af værdibegrebet fra ren økonomi til en bredere forståelse ses en

fremvækst af *social innovation.* Social innovation kan beskrives som en særlig form for innovation, der har et socialt- eller samfundsmæssigt sigte. Social innovation adskiller sig basalt set fra profitskabende innovation ved at have primært sigte på påtrængende sociale behov i samfundet såsom adgangen til uddannelse, jobs og sundhedsydelser, på at ændre forhold for de dårligst stillede (Darsø, 2011) eller på at forandre ulighedsskabende magtrelationer i samfundsstrukturen (Delica, 2011). Social innovation er normativt funderet og har et eksplicit værdiforankret sigte, hvorfor denne tilgang ofte ses anvendt indenfor socialt orienterede professioner som f.eks. i pædagoguddannelsen. I den forbindelse er det væsentligt at pege på, at social innovation også kan handle om udviklingen af nye måder at interagere på mellem mennesker, som fremmer nye og andre former for *"samvær, interaktion, samarbejde og samskabelse mellem mennesker"* (Darsø, 2011 s. 28-29).

Udover spørgsmålet om forståelsen af begrebet 'værdi', er det også værd at gøre ophold ved begrebet 'nyt'. Innovation knyttes jævnfør ovenstående begrebsafklaringer ikke kun til værdiforøgelse men også til noget, som er *nyt*. Spørgsmålet er naturligvis, hvornår noget egentlig er nyt nok til at kaldes innovation?
Darsø (Darsø, 2011), og med hende andre (Norman & Verganti, 2014), anvender en klassisk skelnen mellem *radikal* og *inkrementel* innovation. Ved inkrementel innovation forstås en fremadskridende udviklingsproces hvor produkter eller processer forbedres eller overføres fra ét område til et andet. Inkrementel innovation forbliver dermed indenfor de eksisterende paradigmer, men kan tilføje nye og forbedrede lag til det allerede kendte. Langt det meste af den innovation vi er vidner til indenfor professionsuddannelserne i Danmark, kan forstås som inkrementel innovation.
Radikal innovation kendetegnes ved et markant brud med eksisterende tænkning og praksis. Radikal innovation bidrager i kraft af bruddet med nye og overraskende idéer, som radikalt adskiller sig fra det, vi hidtil har tænkt eller gjort. Der er, som Darsø også skriver, en forskel i originaliteten mellem den inkrementelle og radikale innovation.
Et spørgsmål som rejser sig i forbindelse med talen om inkrementel innovation er, om der overhovedet er forskel på inkrementel innovation, og det vi på professionshøjskolerne og indenfor professionernes praksis hidtil har omtalt og praktiseret som udviklingsarbejde?
Hos uddannelses- og forskningsministeriet (Forskningsministeriet, 2014) afklares begreberne som følger:

> **Udvikling** er systematisk arbejde baseret på viden opnået gennem forskning og praktisk erfaring, med det formål at frembringe nye eller væsentligt forbedrede materialer, produkter, processer, systemer eller tjenesteydelser. (Forskningsministeriet, 2014, min fremhævning).
>
> OECD's Oslo-manual definerer **innovation** som implementeringen af et nyt eller væsentligt forbedret produkt (vare eller tjenesteydelse), en ny eller væsentlig forbedret proces, en væsentlig ny organisatorisk metode eller en væsentlig ny markedsføringsmetode. **Innovationer** er resultatet af

> bevidste planer og aktiviteter rettet mod en forbedring af virksomhedens produkter, processer, salg og markedsføring eller organisering (Forskningsministeriet, 2014, min fremhævning)

Begrebsafklaringerne i disse citater peger på, at innovation i højere grad end udviklingsarbejde kobles til salg og markedsføring – medens både udviklings- og innovationsarbejde har til hensigt at forbedre og forny produkter og processer. Der synes altså at være en tæt sammenhæng og ikke helt klar grænse, mellem det vi tidligere har kaldt udviklingsarbejde og i dag hellere benævner innovation. Trods en del begrebsforvirring, kan det samlet siges, at innovationsbegrebet i dag primært forstås som nye idéer, der omsat til handling *har* tilføjet værdi – enten økonomisk eller i en bredere social-, human- eller samfundsnyttig forstand. Det nye kan både henføres til radikale brud med det eksisterende men kan også forstås som forbedringer og udvikling indenfor den eksisterende tænkning og praksis.

2.1.2 Entreprenørskab:

Historisk set er forståelsen af entreprenørskabsbegrebet knyttet til opstart af en ny virksomhed (Bager, Blenker, Rasmussen, & Thrane, 2010) og kædes ofte sammen med begreber som iværksætteri og foretagsomhed (Darsø, 2011). Begreber der igen knyttes til ”*evnen til at iværksætte forandrende handlinger, som har værdi for andre*” (Kirketerp & Knoop, 2012 s. 10).
I udgangspunktet har entreprenørskab handlet om opstart af ny virksomhed f.eks. på baggrund af en innovativ idé, som har vist sig værdifuld. En del nyere forskning indenfor entreprenørskabsfeltet antager dog en noget bredere forståelse af entreprenørskab end de former for foretagsomhed, der udmunder i etablering af virksomheder. Et systematisk litteratur review fra 2010 af 108 forskningsartikler (Mwasalwiba, 2010) peger på et skifte i forståelsen af entreprenørskab fra et ensidigt fokus på virksomhedsopstart til forståelse af entreprenørskab som en særlig form for attitude, et *mindset* eller særlig tilgang til verden.
En sådan bevægelse bekræftes af den amerikanske professor og entreprenørskabsforsker Heidi Neck, der i en artikel fra 2011(Neck & Greene, 2011) udpeger fire grundlæggende forskellige men samtidigt eksisterende paradigmer i entreprenørskabsforståelsen. Disse er som følger:

1. Entreprenørskab forstået som personer med særlige entreprenante kendetegn eller ”gener”, der viser sig ved deres evner udi opstart af virksomheder. Grundantagelsen indenfor denne forståelse er, at entreprenør er en særlig *medfødt egenskab*, altså noget man ér. Ikke-entreprenører kan indenfor denne tilgang lære noget om entreprenørskab ved at studere entreprenørens særegne egenskaber og handlinger.

2. Entreprenørskab som en lineær og relativt forudsigelig proces mod et på forhånd tilrettelagt mål. Entreprenørskab er her at forstå som en særlig form for *planlægningsaktivitet* f.eks. udarbejdelse af forretningsplaner og økonomiske beregninger, som kan føre til opstart af egen virksomhed. Neck

udpeger denne forståelse som den mest populære indenfor entreprenørskabsundervisningen på de videregående uddannelser, der knytter sig til økonomi og business-schools. Denne forståelse ligger på linje med den tilgang, som den indiske entreprenørskabsforsker S. Sarasvathys (Sarasvathy, 2001) har benævnt '*causation*'. En tilgang til entreprenørskab, som Sarasvathy gennem sin forskning i øvrigt grundlæggende kritiserer.

3. Entreprenørskab som *mindset*, der viser sig ved en særlig tilgang til verden, der sætter det enkelte menneske i stand til at skabe vækst. Et sådant *mindset* antager man, kan læres f.eks. gennem uddannelsesaktiviteter. Neck udpeger denne tilgang som den nyeste tilgang til entreprenørskab indenfor uddannelsesverdenen og peger på en eksplosiv udvikling i "mentale modeller" der omtales som entreprenørielle[4]. Også i Norden ser vi en sådan udvikling hen mod en større optagethed af *dannelsesmæssige* forhold i entreprenørskabsundervisning. I en kortlægning af uddannelsestiltag relateret til entreprenørskab i de Nordiske lande fra 2013 introduceres begrebet "pædagogisk entreprenørskab", på linje med Tanggaards sondring, som noget andet end økonomisk entreprenørskab. Pædagogisk entreprenørskab har, til forskel fra økonomisk entreprenørskab, fokus på at tilrettelægge uddannelse der støtter personlig- og social udvikling. Et konkret eksempel i Danmark er SKUB-metoden udviklet af Anne Kirketerp (Kirketerp, 2011, 2012; Kirketerp & Knoop, 2012), hvor foretagsomhed som en nuanceret personlig egenskab er sigtepunktet.

4. Entreprenørskab som *et sæt af metoder og øvelser*, såsom forskellige kreativitetsøvelser og eksperimenter, som kan fremme kreativitet og produktivt entreprenørskab. En sådan tilgang er jf. Neck nybrydende indenfor entreprenørskabsforståelsen, fordi det hverken er mål eller *mindset*, som afgør, hvorvidt der er tale om entreprenørskab eller entreprenørskabsundervisning. Det afgørende er i stedet de teknikker, ressourcer og metoder som tages i brug. Indenfor en sådan forståelse, antages det, at vi i en foranderlig verden *ikke* kan forhåndsdefinere et slutmål, men alene må fokusere på de forhåndenværende midler og metoder. En sådan mere metodisk tilgang til entreprenørskab, omtales af den indiske professor Saras Sarasvathy (Sarasvathy, 2001) med begrebet *effectuation*, der beskrives som følger:

[4] Se f.eks. "Metacognitive Model of the entrepreneurial mindset" (Haynie, Shepherd, Mosakowski, & Earley, 2010) og "Cognitive processes of Opportunity Recognition: The Role of structural alignment" (Grégorie, Barr, & Shepherd, 2009).

> ”Unlike causal reasoning, that comes to life through careful planning and subsequent execution, effectual reasoning lives and breathes execution. Plans are made and unmade and revised and recast through action and interaction with others on daily basis”. (Sarasvathy, n.d.)

Jf. ovenstående citat er en effectuation-logik i entreprenørskabsundervisning en særlig eksperimenterende, søgende og afprøvende måde at være i verden på, båret af de tilgange, metoder og ressourcer, som den enkelte umiddelbart har ved hånden. Effectuation logikken ses i Danmark f.eks. udmøntet i Kirketerps SKUB-metode (Kirketerp, 2012) samt i ME2-modellen hos det tidligere Center for entreprenørskab ved Aarhus Universitet (Bager et al., 2010), der netop fokuserer på bevægelsen gennem de forhåndenværende midler og ressourcer, uden at der eksisterer på forhånd tilrettelagte mål.
Som det ses af ovenstående beskrivelser af forskellige tilgange til innovation og entreprenørskab, eksisterer der hverken entydighed i forståelser af- eller i en sondring mellem de to begreber. Hvad der i nogen sammenhænge omtales som innovation, vil i andre sammenhænge omtales som entreprenørskab eller endda som kreativitet. Således ses det også, at majoriteten af forskningsartikler vedr. innovation og entreprenørskab indleder med en begrebsafklaring, dels fordi begreberne ikke er entydige, og dels fordi der forekommer meget overlappende forståelser af de to begreber. Af samme grund har vi, dog fra et ganske andet ståsted end ovenstående fire tilgange, søgt at indkredse en tilgang til- og forståelse af begreber som innovation og entreprenørskab og dertil knyttede praksisser. En forståelse som søger at overskride de eksisterende tilgange og dermed også Sarasvathys *effectuation*-logik, ved at tilføje en *transcendens*-erfaring, dvs. en form for kunstnerisk og overskridende erfaring, hvor innovation og entreprenørskab ikke alene kendetegnes af medfødte tilbøjeligheder, særlige *mindsets*, kendte mål eller eksisterende midler, men ved en *”… fornemmelse for noget, der kalder, men som endnu ikke er”*(Hansen, 2014 s. 511). En uddybning og præcisering heraf findes i afrapporteringens kap. 3 og 4.

2.2 Hvor kommer det nye fra?

I de foregående afsnit sås det, at innovation og entreprenørskab altid handler om noget nyt. Det næste spørgsmål må derfor være hvorledes de for tiden dominerende tilgange til innovation og entreprenørskab indenfor relations- professionsbacheloruddannelserne, forholder sig til ’det nye’. I dette afsnit vil vi gå tættere på, hvorfra ’det nye’ egentlig kommer. Bager (Bager et al., 2010) omtaler tre forskellige tilgange til eksistensen af nye muligheder (en slags mulighedsontologi); det drejer sig om nye muligheder, som

> 1) noget der findes ude i verden og som gennem analyse og iagttagelse *kan opdages* – f.eks. et ”market-gap”,

2) muligheder som noget der *kan samskabes* socialt og endeligt

3) muligheder, som noget der *kan forløses* gennem leg og kreative udtryk.

I international forskningslitteratur omtales de to førstnævnte tilgange som henholdsvis 'discovery-theory' og 'creation-theory'(Alvarez & Barney, 2007; Alvarez & Barney, 2010; Alvarez, Barney, & Anderson, 2013; Ramoglou & Zyglidopoulos, 2015). Indenfor disse tilgange, er det i dag *social samskabelse* og altså 'creation theory', der er den fremherskende tilgang indenfor innovations- og entreprenenørskabsforskningen i Danmark og også internationalt. En tilgang der, som Alvarez mfl. argumenterer for (Alvarez et al., 2013), har rødder i social-konstruktivismen og i evolutionsteori. Ramoglou og Zyglidopoulos (Ramoglou & Zyglidopoulos, 2015), der selv positionerer sig indenfor en 'discovery-tilgang', peger på, at 'creation-theory' som tilgang til innovation og entreprenørskab i dag har vundet så stor tilslutning, at de underligende antagelser kun meget sjældent bliver kritisk diskuteret.
I de tilgange, der primært trækkes på i professionshøjskolesammenhæng i Danmark, ses således også en beskrivelse af det nyes opkomst, som en *social samskabelsesproces*. Således beskriver f.eks. Bager mfl. (Bager et al., 2010; Blenker, 2015) entreprenørielle muligheder, som noget entreprenører med- og samskaber igennem sociale processer. Det nye er i den forstand noget, vi laver sammen. Det nye ligger i en sådan forståelse hverken udenfor os eller indeni os. Det nye skabes imellem mennesker. En sådan forestilling om innovative muligheder bygger, som nævnt, på social-konstruktivistiske forestillinger om verden. Forestillinger hvor viden, mening, værdier og sandhed forstås som sociale konstruktioner skabt i et samspil mellem mennesker i en given kultur. Lene Tanggard beskriver det således:

> "Forskellige domæner inden for forskellige regimer kan rumme varierende kriterier for, hvad der tæller som "god" innovation – det industrielle regime kan rumme et krav om markedsmæssig tilpasning, det kunstneriske et ideal om provokation, det videnskabelige et ideal om forøgelse af kompleksitet og det pædagogiske et ideal om at reducere kompleksitet (Tanggaard, 2009 s. 30).

Indenfor sådanne social-konstruktivistiske tilgange er det alene den konkrete sociale sammenhæng, der kan afgøre om noget er 'nyt' og hvorvidt det egentlig er 'godt nyt' og altså tilfører en værdi.
Et andet forhold, som også ofte nævnes i forbindelse med det nyes opkomst, er tilstedeværelsen af en slags snublesten. Bager mfl. beskriver opdagelsen af *disharmomier og anomalier* som et anstød til skabelsen af nye muligheder og idéer (Bager et al. 2010). Det er jf. Bager, når noget i vores hverdagspraksis skurrer, at vi opdager behovet for noget nyt og det er i mødet mellem et foretagsomt individ og tilstedeværelsen af en sådan mulighed, at entreprenørskab kan opstå (Bager et al., 2010). Dermed er samskabelse her både at forstå som en social proces og som en særlig form for omverdensforhold, hvor individet handler – fremfor at overse – de snublesten, som hverdagen

kan byde på. Muligheder er dermed, og jf. Bager et al. ikke alles muligheder – men kun muligheder for bestemte individer i en bestemt social kontekst.
Det synes samtidig væsentligt at pege på en pointe hos Tanggaard. For hende er opkomsten af det nye også et udtryk for *hårdt arbejde og koncentreret fordybelse* (Tanggaard, 2009), hvor den enkelte går i dialog med sit materiale og lader materialet yde modstand og formgive arbejdsprocessen. For Tanggaard opstår det nye således ikke alene i dialogen mellem mennesker – men også i dialogen med og i den modstand som et materiale kan yde. Tanggaard peger videre på, at basisviden, eventuel håndværksmæssig kunnen og en vis form for rutine er en forudsætning, for at udvise kreativitet og innovation. At skabe brud kræver ifølge Tanggaard omfattende indsigt i de forhold, der brydes med.

Lotte Darsø (Darsø, 2011) tilfører en interessant betragtning til spørgsmålet om, hvordan det nye egentlig fremkommer, idet hun beskriver 'det nye' som om en form for *'ikke-viden'*. Ikke-viden beskrives hos Darsø med ord som usikkert, komplekst og mangetydigt, af den simple grund, at ikke-viden endnu ikke er blevet til egentlig viden. Ikke-viden består jf. Darsø af *oplevelsesviden*, forklaret som det at være i berøring med noget, at have været til stede og have *"set med egne øjne, hørt med egne ører "* (Darsø, 2011 s. 88) samt *videnskonceptualisering*, hvor man f.eks. gennem kreative og kunstneriske udtryk søger at give levende og varme erfaringer et udtryk og en forståelse. Dvs. en form for kreativ fremstilling af noget som er tavst og kun på vej – af noget som Darsø kalder "*vage tankebilleder*"(Darsø, 2011 s. 96). I en sådan ordformning kan man, jf. Darsø, begynde at forstå "*det man ikke ved, man ved"*(Darsø, 2011 s. 89) (Darsø 2011 p. 89). Darsø er i Danmark med til at åbne for en mere æstetisk tilgang til innovation.

I mine søgninger på Professionshøjskolernes hjemmesider og i mødet med forskellige væksthuse i Danmark, har aktuel innovations- og entreprenørskabsundervisningen primært taget afsæt i samskabelse fra erfarede disharmonier, fremfor afsæt i tavs viden og "vage fornemmelser" (Se f.eks. VIA University College, 2015). I nærværende undersøgelse tog vi, som Darsø, afsæt i studerende og underviseres levende og varme erfaringer fra egen hverdagspraksis. Vi har dog i denne proces oplevet behov for, med afsæt i '4-stemmemodellen' præsenteret i kapitel 5, at uddybe Darsøs felt for 'ikke-viden', når hun definerer det som *det vi ikke ved, at vi* ***ved*** – til også at medtænke en mere radikal form for ikke-viden som *det vi ikke ved, at vi* ***ikke*** *ved – men ér eller kaldes til at blive* (Hansen, 2014). Det betyder også, at den tilgang til 'det nye' og til 'ikke-viden', som vi har udviklet og afprøvet gennem aktionsforskningen, fundamentalt adskiller sig fra de gængse social-konstruktivistiske tilgange på markedet.

En anden markant forskel er, at de levende erfaringer vi har søgt at tage afsæt i, i højere grad har været erfarede *meningsfuldheder* og *harmonier* (dvs. gyldne, underfulde øjeblikke) end det har været erfaringer af problemer og disharmonier. På denne måde har vi gennem undersøgelsen søgt at

overskride de for tiden herskende socialkonstruktivistiske 'mulighedsontologier' i innovations- og entreprenørskabsforskningen. En uddybning heraf kan ses i afrapporteringens kommende kapitler samt i paperet "The becoming of an entrepreneurial opportunity – reflections on different 'opportunity-ontologies'(Herholdt-Lomholdt, 2015), skrevet og præsenteret af projektets interne koordinator SMHL.

2.3 Hvordan kan man uddanne(s) til en innovativ og entreprenant professionsudøver?

Et sidste spørgsmål, som er relevant at dvæle ved i denne gennemgang, er spørgsmålet om, hvordan man uddannes og uddanner til innovation og entreprenørskab indenfor de forskellige og fremherskende paradigmer. Igen vil det være relevant at trække på de fire forestillinger, som Neck (Neck & Greene, 2011) gør sig til talsmand for. Skal vi forfølge disse – kan man logisk slutte sig til undervisningsmetoderne. I det første paradigme, hvor fokus er på entreprenørens særlige 'gener', vil undervisningen ifølge Neck primært karakteriseres af videns-overføring fra en rollemodel. Sådanne undervisningsmetoder ses ofte anvendt på professionshøjskolerne, som f.eks. inviterer kendte iværksættere til at fortælle om deres liv og entreprenante bevægelser.
I det andet paradigme, hvor fokus er på kausal tænkning, vil undervisningen primært handle om at udarbejde forretningsplaner på baggrund af en case eller et opdaget *markeds-gap*. Også denne tilgang ses anvendt på professionshøjskolerne, dog ikke så ofte indenfor relations-professionerne.
I det tredje paradigme, hvor fokus er på menneskets *mindset*, arbejdes både med cases og med simuleret virkelighed. Der arbejdes her med den enkelte studerendes eller gruppe af studerendes udforsknings- og beslutningsprocesser – for at fremme "entreprenøriel tænkning", f.eks. ved hjælp af selv-refleksionsøvelser, mentoring, øvelser i netværksdannelse og fokus på succesoplevelser (Kirketerp, 2011). En sådan tilgang ses i høj grad anvendt i undervisningen på professions-højskolerne indenfor relations-professionerne.

Endelig ses der i den fjerde tilgang, kendetegnet af Sarasvathys *effectuation*-logik, undervisningspraksisser, der kobler sig til virkelige problemstillinger og/eller arenaer. Tanken er her, at man kun kan lære entreprenørskab ved rent faktisk at *gøre* det. Gennem processer af kreativitetsøvelser, virkelige krav og aktiv eksperimenteren, udvikler studerende en egen entreprenøriel værktøjskasse (se f.eks. Tunstall, Neergaard, & Nieminen, 2015). Fokus er, som Neck påpeger (Neck & Greene, 2011), på at *gøre* – og dernæst på at lære af det gjorte. Et eksempel på en sådan logik ses aktuelt i VIA University College, hvor alle studerende én gang i deres uddannelse, involveres i et tre uger langt innovationsforløb, med en virkelig opgave stillet af kommunen(VIA University College, 2015).

Den danske innovations- og entreprenørskabsforskning, som vi i dette kapitel har valgt at pege særligt ud, benytter sig primært af de undervisningsmetoder, der knytter sig til 3. og 4. paradigme.

Således beskriver f.eks. Lene Tanggaard (Tanggaard, 2009; Tanggaard et al., 2015), at man lærer kreativitet ved at deltage i en social praksis og ved selv at *gøre* noget i denne sociale praksis. Bager med flere (Bager et al., 2010) pointerer gentagende gange, at entreprenørskab kun læres gennem autentiske situationer, hvor man som studerende tilbydes reelle anledninger til at overveje, hvem man selv er, hvilke kompetencer man har og kan bidrage med, og hvem i netværket man kan trække på. Man skal som studerende, med andre ord, tilbydes anledninger til en personlig og faglig forankring i en virkelig opgave – med sigte på at den studerendes tilgang til verden efterfølgende er forandret. Entreprenørskab er – som Bager pointerer, *"… altså ikke noget, vi bare "leger"!"*(Bager et al., 2010 s. 19) – heller ikke i en undervisningssammenhæng. Dette bakkes yderligere op af Darsø (Darsø, 2011), som peger på forskellen i at undervise *om* og *i* innovation. At undervise *i* innovation er ifølge Darsø at tilbyde en mulighed for selv at prøve det.

I den danske innovationsforskning vægtlægges særligt tre forhold i undervisning *i* innovation og entreprenørskab:

1)Dels vægtlægges et afsæt i de studerendes hverdagspraksis (se Bager et al., 2010) og de erfaringer og snublesten, man som studerende og i gruppen af studerende finder relevant at trække på og sætte af fra.

2)Dels vægtlægges læringsmiljøets betydning for udbyttet af entreprenørskabsundervisningen (Se f.eks. Darsø, 2011; Kirketerp & Knoop, 2012). Darsø peger i den forbindelse f.eks. på forhold som tid til både relations-skabelse og vedligehold af relationerne, på faglighed, fleksible indretningsmuligheder i undervisningslokalet og en god begyndelse på processerne.

3)Endelig vægtlægges tværfaglighed – eller det som Tanggaard (Tanggaard, 2009) og også Charlotte Wegener (Wegener, 2013) kalder 'grænsekrydsning' – at have en betydning, for studerendes mulighed for at finde en egen måde at deltage i innovations- og entreprenørskabs-processer på.
Vores bidrag til undervisningsprocesser, der kan fremme innovation og entreprenørskab blandt professionsbachelorstuderende tydeliggøres i kapitel 4-6 samt i de efterfølgende delrapporter.

2.4 Hvad mangler nu i forståelsen af innovation og entreprenørskab?

Trods mange gode intentioner og undervisning *i* fremfor *om* innovation og entreprenørskab er det vores erfaring at kun en minoritet af færdiguddannede indenfor relations-professionerne etablerer selvstændig virksomhed. Langt de fleste vil- også i fremtiden - søge job indenfor den offentlige

sektor. I stedet for gennem uddannelsen alene at fokusere på innovation og entreprenørskab som virksomhedsdannelse, synes det relevant også at fokusere på, hvorledes de studerende rustes til en stadigt mere innovativ tilgang til løsningen af professionens kerneopgaver – også indenfor traditionelle ansættelser i den offentlige sektor (se også Digman et al., 2012).

På den ene side italesættes innovation og entreprenørskab i forskning og praksis som noget fuldstændig nyt, der kan løfte os fri af forgangne tiders måder at tænke om- og løse opgaver på. På den anden side er der dybest set ikke noget nyt i, at professionsudøvere skal nytænke og redefinerer praksisser og de forståelser og antagelser, som de nuværende praksisser hviler på. Før innovations- og entreprenørskabs-begrebet vandt frem, kaldte vi det blot udvikling, forandring eller fornyelse. Det nye er måske den intensitet og hastighed, som professionerne nu forventes at forny sig selv i. Er dét tilfældet, må innovation og entreprenørskab ikke kun blive for de få, som etablerer en virksomhed eller et banebrydende produkt – men en tilgang som i bredere forstand kan berige professionernes kernefaglighed og de studerende almendannelse ved at:

> … fokusere på den entreprenørielle proces, som ligger i professionernes kernefaglighed. Dvs. den udvisning af intuitiv og taktfuld bedømmelse (*phronesis*) af, hvad der vil være det rigtige svar eller handling i netop dette møde med netop dette menneske – og den åbenhed for sagen og improvisationsevne, som er forudsætningen for at blive en god professionsudøver. (fra projektbeskrivelsen: *Projekt undringsdrevet entreprenørskabsundervisning*).

Sådan forstået, anser vi relations-professioner, som professioner der i deres substans kræver improvisation, intuition og stadig nytænkning. Vi anser det dermed også for en opgave for professionsuddannelserne, at træne de studerende i disse værens- og tænkeformer som en ny form for etisk-eksistentiel almendannelse. Her – viser det sig – giver undrings-tilgangen en særlig mulighed og et vækstrum for de studerendes evne og parathed til at 'stå i det åbne'(Hansen, 2008, 2014).
Fokus i denne undersøgelse har således været at udvikle og forskningsmæssigt fundere en tilgang til innovation, der adskiller sig fra de former for innovation, der primært er mål- eller middelstyrede (discovery – og creation theory), ved i højere grad at sigte på en kvalificering af den enkeltes dømmekraft og åbenhed for en 'kalden' i professionsøjeblikket. Som vi skal gøre rede for igennem modeludviklingen, kalder vi en sådan form for innovation for *'etisk og eksistentiel dømmekraftsinnovation'*.
Det betyder så også, at begreber som innovation og entreprenørskab i denne sammenhæng, ikke i særlig høj grad knyttes til etablering af virksomheder – men til nye løsninger der bibringer værdi i den brede forstand, som 'menneskelig, kulturel og etisk-eksistentiel værdi for de mennesker, som professionen henvender sig til.
Vi har i denne proces anset det for både nødvendigt og givende at bryde med det meget

fremherskende social-konstruktivistiske "*meaning-making*" paradigme, der som beskrevet knytter innovation og entreprenørskab til forskellige former for social samskabelse. I stedet vælger vi at knytte an til nyere hermeneutisk funderet innovationsforskning hos f.eks. den amerikanske Claus Otto Scharmer (Scharmer, 2007, 2011), Roberto Verganti og Åsa Öberg (Verganti & Öberg, 2013) og samtidig tilføje denne gren af innovationsforståelsen og -forskningen en mere eksplicit *eksistentiel- fænomenologisk* tilgang (se kap. 4).

Det er i den forbindelse interessant at bemærke, at en sådan eksplicit *fænomenologisk* tilgang i innovations- og entreprenørskabsforskningen og til forståelsen af innovation og entreprenørskab, endnu ikke er særligt udfoldet. Med en reference til FTH (Hansen, 2014), kan man grundlæggende tale om mode 1-, 2- og 3-forskning i innovationssammenhæng.

Mode 1-forskningen bygger på en kausal og målstyret forståelse af innovation – jf. Necks andet paradigme, Sarasvathys begreb 'causation' og Alvarez og Barneys beskrivelse af 'discovery theory'. Denne innovationsforståelse og innovationsforskning har sin rod i forskning indenfor økonomi samt teorier omkring entreprenøriel 'alertness' (Alvarez et al., 2013).

Mode 2-forskningen bygger på en effektuel og middelstyret tilgang til innovation jf. Necks tredje og fjerde paradigme, Sarasvathys begreb 'effectuation' og Alvarez og Barneys beskrivelse af 'creation theory'. Disse tilgange baserer sig i forskellige konstruktivistiske og særligt social-konstruktivistiske paradigmer (Alvarez et al., 2013).

I *mode 3-forskningen*, som Scharmer blandt andet har været med til at åbne for, ses en tilgang til innovation, der bygger på en form for transcendenserfaring, i denne sammenhæng forstået som en fornemmelse for, at noget som endnu ikke ér, *kalder* på en handling, en reaktion og et (an)svar (Hansen, 2014). Og det er mening forstået som en sådan 'kalden' fra en endnu ikke helt fremtonet ny meningshorisont, som også innovationsforskerne Verganti og Öberg (Verganti & Öberg, 2013) opfordrer os til at tænke nyt fra.

Som vi skal se mere udfoldet i kapitel 4, opfordrer Verganti og Öberg til, med afsæt hos Ricoeur, at tilgå en sådan meningshorisont fra en *kritisk-hermeneutisk* position. Vi søger at uddybe forståelsen af en sådan 'meningsfyldt kalden' som afsæt for innovation og entreprenørskab, ved at tage afsæt i Gadamers *dialog-filosofiske* hermeneutik samt i den eksistentielle fænomenologi, som Max van Manen (Van Manen, 1990, 2014) blandt andre er repræsentant for.

Et sådant eksistentielt og 'selvtranscenderende' blik på innovation, hvor det nye ikke er noget vi mennesker skaber og konstruerer sammen, men i stedet er noget vi erfarer og kaldes til i vores praksis, er endnu et gryende forskningsfelt – og vi har ikke fundet det undersøgt eller praktiseret på andre professionshøjskoler i Danmark. Man kan sige, at vi på denne måde har søgt at bevæge os væk fra et "meaning-making" paradigme – og hen mod et "*meaning-receiving*" paradigme (Hansen, 2014) – og har undersøgt, hvad man indenfor et sådant anderledes paradigme kan forstå ved innovation og entreprenørskab.

Når vi har fundet dette skift både relevant og nødvendigt, handler det grundlæggende om

spørgsmålet om, hvornår noget egentlig kan siges at have værdi. Indenfor en socialkonstruktivistisk tilgang forstås værdier som noget, vi skaber sammen i en bestemt pragmatisk og sociokulturel kontekst. Om noget har værdi afgøres dermed af den sociale kontekst, som den nye idé er opstået i og skal tages i anvendelse af. En sådan tilgang har styrker og relevans – men også svagheder, såfremt den står alene. For hvordan opdager vi, hvis de værdier, der er blevet herskende indenfor et konkret fællesskab/en konkret social sammenhæng, i virkeligheden er svage eller måske endda 'syge'?

For Ricoeur var det et anliggende (Ricoeur 2002 s. 169), at værdier der er herskende indenfor et fællesskab kan blive syge, så fremt der ikke findes en form for praktisk visdom indenfor fællesskabet. Denne praktiske visdom skulle, ifølge Ricoeur, sætte fællesskabet i stand til at sætte sig udover – og forholde sig til værdiers egentlige værdi. Hvordan er det muligt, kan man spørge, at vurdere de socialt konstruerede værdier, hvis man selv er en del af det fællesskab der konstruerer værdierne? Ricoeur var i den forbindelse fortaler for kritikkens og utopiens rolle og det er den gren af hermeneutikken, som Verganti og Öberg tænker ud fra i deres tilgang til meningsdreven innovation.

I de kommende kapitler vil vi udfolde, hvorledes et afsæt i den filosofiske hermeneutik og – æstetik samt i eksistentiel fænomenologi hos blandt andet Gadamer, Dorthe Jørgensen og Max van Manen, kan tilføre yderligere perspektiver på innovation drevet af mening og af *undren* i filosofisk forstand. Indenfor en sådan optik anses mening, værdi og 'det gode' ikke blot at være menneskelig samskabt konstruktion – men også noget *livet,* eksistentielt forstået, kan lære og vise os, det vil sige som noget vi kan erfare og modtage.

2.4 Afrunding og udsyn

I dette kapitel har jeg ønsket at redegøre for et udvalg af de mest gængse forståelser af innovation og entreprenørskab nationalt og internationalt - samt den undervisning, som knytter sig hertil på professionshøjskolerne i Danmark. Redegørelsen har haft til hensigt at pege på nogle af de grundlæggende antagelser, som de nævnte tilgange bygger på – særligt det socialkonstruktivistiske paradigme og det deraf følgende fokus på samskabelse i innovationsprocesser. Med et sigte på relations-professionernes kernefaglighed, peger jeg afslutningsvist på muligheden for at tilgå innovation og entreprenørskab fra en grundlæggende anden position, hvor 'kaldet' og 'modtagelse af mening' opfattes som essentielle i innovationsprocesser. En position hvor den undrings-drevne tilgang kan åbne op for et 'gehør for kaldet' og for den omtalte etisk-eksistentielle meningsfuldhed eller det 'underfulde-i-praksis'. En sådan tilgang til innovation og entreprenørskab uddybes i rapportens kommende kapitler, ligesom resten af rapporten samt de efterfølgende delrapporter, har til hensigt at udfolde de praktiske og pædagogiske konsekvenser af en sådan undringsdreven tilgang

til innovation- og entreprenørskabsundervisning i relations-professioner og dertilhørende relations-professionsuddannelser.

Litteratur kapitel 2

Alvarez, S. A., & Barney, J. B. (2007). Discovery and creation: alternative theories of entrepreneurial action. *Strategic Entrepreneurship Journal*, *1*(1–2), 11–26. http://doi.org/10.1002/sej.4

Alvarez, S. a., & Barney, J. B. (2010). Entrepreneurship and Epistemology: The Philosophical Underpinnings of the Study of Entrepreneurial Opportunities. *The Academy of Management Annals*, *4*(1), 557–583. http://doi.org/10.1080/19416520.2010.495521

Alvarez, S. A., Barney, J. B., & Anderson, P. (2013). Forming and Exploiting Opportunities: The implications of Discovery and Creation Processes for Entrepreneurial and Organizational Research. *Organization Science*, *24*, 301–317.

Bager, L. T., Blenker, P., Rasmussen, P., & Thrane, C. (2010). *Entreprenørskabsundervisning - proces, refleksion og handling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

BEK nr 113. Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor (2001).

Blenker, P. (2015). 11 Theses on Entrepreneurship Education: How shortly can we express the essence. In *ESCB conference, lüneburg Germany* (pp. 1–14).

Darsø, L. (2011). Innovationspædagogik - kunsten at fremelske innovationskompetence. Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur.

Delica, K. (2011). Social innovation og områdebaserede indsatser – mod en kritisk socialvidenskab om innovation. In *Innovation og entreprenørskab*. København: Hans Reitzels Forlag.

Digman, A., Jensen, K. E., & Jensen, J. P. (2012). *Vi er på vej. Offentlig innovation 2.0*. København: Gyldendal business.

FIVU. (2012). Danmark - løsningernes land. Danmarks nationale innovationsstrategi. Retrieved from http://ufm.dk/publikationer/2012/filer-2012/danmark-loesningernes-land.pdf

Forskningsministeriet, U. (2014). Hvad er forskning-, innovation og udvikling? Retrieved from http://ufm.dk/forskning-og-innovation/statistik-og-analyser/hvad-er-forskning-innovation-og-udvikling

Grégorie, D. A., Barr, P. S., & Shepherd, D. . (2009). Cognitive Processes of Opportunity Recognition: The Role of Structural Allignment. *Organization Science*, *21*(2), 413–431.

Hansen, F.T. (2008). At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Kbh.: Hans Reitzel.

Hansen, F. T. (2014). Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Haynie, J. ., Shepherd, D., Mosakowski, E., & Earley, P. . (2010). A situated metacognitive model of the entrepreneurial mindset. *Journal of Business Venturing*, *25*(2), 217–229.

Herholdt-Lomholdt, S. M. (2015). The becoming of an entrepreneurial opportunity – reflections on different "opportunity-ontologies". Paper presentation. RENT Conference. Zagreb november 2015.

Iacobucci, D., & Micozzi, A. (2012). Entrepreneurship education in Italian universities: trend, situation and opportunities. *Education + Training*, *54*(8–9), 673–696.

Jones, C., Matlay, H., Maritz, A., & Maritz, A. (2012). Enterprise education: for all, or just some? *Education + Training* , *54*(8/9), 813–824.

Kirketerp, A. (2011). Foretagsomhedsdidaktik – Skubmetoden. In A. Kirketerp & L. Greve (Eds.), *Entreprenørskabsundervisning* (pp. 93–112). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Kirketerp, A. (2012). Foretagsomhedspædagogik og SKUB-metoden. *Kognition Og Pædagogik*, *22*(83), 66–85.

Kirketerp, A., & Knoop, H. H. (2012). Foretagsomhedens psykologi. *Kognition Og Pædagogik*, *22*, 4–14.

Mwasalwiba, E. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, *52*(1), 20–47.

Neck, H. M., & Greene, P. G. (2011). Entrepreneurship Education: Known Worlds and New Frontiers. *Journal of Small Business Management*, *49*(1), 55–70.

Norman, D. A., & Verganti, R. (2014). Incremental and radical innovation: Design research vs. technology and Meaning Change. *Design Issues*, *30*(1), 78–96.

Ramoglou, S., & Zyglidopoulos, S. C. (2015). The constructivist view of entrepreneurial opportunities: a critical analysis. *Small Business Economics*, *44*(1), 71–78.

Regeringen. (2014). Forskning- og innovationspolitisk redegørelse.

Ricoeur, P. (2002). *En hermeneutisk brobygger – tekster af Paul Ricoeur.* (M. Hermansen & J. D. Rendtorff, Eds.). Aarhus: Klims forlag.

Sarasvathy, S. D. (n.d.). What makes entrepreneurs entrepreneurial? Retrieved from http://www.effectuation.org/sites/default/files/documents/what-makes-entrepreneurs-entrepreneurial-sarasvathy.pdf

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, *26*(2), 243–263. http://doi.org/10.5465/AMR.2001.4378020

Scharmer, C. O. (2007). Theory U : Leading from the Future as it Emerges THE SOCIAL TECHNOLOGY OF PRESENCING (Excerpt from Book). *Fieldnotes*, 1–13.

Scharmer, C. O. (2011). Teori U. Lederskap som åpner for fremtiden. Mot en ny social teknologi - presencing. Hinnerup: Forlaget Ankerhus.

Schumpeter, J. (1934). The Theory of Economic Development. *Joseph Alois Schumpeter*, 61–116.

Tanggaard, L. (2009). *Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L., Johannsesn, R., & Skov, K. (2015). Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen – eksempler fra undervisningspraksis. Retrieved from http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20150120-Artikel-innovation-og-entreprenørskab.pdf

Tunstall, R., Neergaard, H., & Nieminen, L. (2015). Out of the Blue: Using flashmob as an effectual pedagogy for creating opportunities. Lüneburg, Germany: 3E conference - Entrepreneurship Education Conference.

Taatila, V. P. (2010). Education + Training Learning entrepreneurship in higher education. *Education + Training Training Iss International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, *52*(3), 48–61.

Van Manen, M. (1990). Researching lived experience. *Researching Lived Experience*, 35–51.

van Manen, M. (2014). Phenomenology of practice. Meaning-giving methods in phenomenological research and writing. Walnut Creek: Left Coast Press.

Verganti, R., & Öberg, Å. (2013). Interpreting and envisioning - A hermeneutic framework to look at radical innovation of meanings. *Industrial Marketing Management*, *42*(1), 86–95.

VIA University College. (2015). Entreprenørskab i VIA. Når viden skaber handling. Horsens, Denmark.

Wegener, C. (2013). *Innovation - inside out*. Aalborg University, Denmark.

Kapitel 3: Fra Problemorientering til undren

Finn Thorbjørn Hansen

I det følgende præsenteres og præciseres det undringsbegreb og den undrings-forståelse, der ligger bag aktionsforskningsprojektet "Undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning i professionsuddannelser".

Der indledes med en første refleksion over undringsfænomenet og et forsknings-review over væsentlig litteratur, der beskæftiger sig med undringens filosofi og fænomenologi. Dernæst en mindre etymologisk undersøgelse af begrebet.

Dette følges op med en kort fænomenologisk beskrivelse af lignende begreber som fx det at være nysgerrig, forbavset, undersøgende, forbløffet, etc.. Denne beskrivelse kan i første omgang indkredse, det særlige ved projektets undringsbegreb og –tilgang: *den filosofisk undren* og *den kunstneriske forundring*.

Resultatet af denne første indkredsning af undringsbegrebet er '*undringsstigen*', en model, som også er udviklet som en pædagogisk model til brug i professionsundervisningen.

Derefter følger en *filosoferende* refleksion over undringsfænomenet. Dette er valgt netop i ånden af, at hvis man vil forstå, hvad ikke blot undrings-begrebet rummer men også, hvad undrings-*fænomenet* er, og hvordan det viser sig – så må man også selv komme i en filosofisk-undrende tankebevægelse.

I denne eksistentiel-fænomenologisk og filosofisk hermeneutisk refleksion præciseres den kunstneriske forundring og den filosofiske undren yderligere. Her præciseres også forskellen på en ontisk og en ontologisk forståelse af undren, ligesom vi forklarer, hvorfor vi i dette aktionsforskningsprojekt taler for en bevægelse 'fra problemorientering til undren'. Denne bevægelse vil også blive anskueliggjort ud fra 4-stemme-modellen i kap. 5.

Endelig vil undringsbegrebet og undrings-forståelsen bliver positioneret i forhold til udvalgte forskere, der har knyttet an til undrings-begrebet, som nøgle til at forstå undrings-dreven organisationstænkning (Carlsen & Sandelands, 2014) og undrings-dreven sundheds-tænkning (Petersen, 2015). (Innovationsforskning, der knytter an til ikke undren men nysgerrigheds-begrebet (Tanggaard et al., 2015) vil blive behandlet i kapitel 4.

3.1 Undringsfilosofi og undringsbegrebets etymologi og begrebshistorie

Når vi almindeligvis bruger ordet 'undren' og formuleringer sætninger som: *'Jeg undrer mig over, at…", "Det er da underligt, at…",* så er det sjældent undren forstået i dens oprindelige græske betydning af grundlæggende *filosofisk undren* (på græsk *thaumazein*). Det er heller ikke den form for sanselig-stemt forundring, som kunstneren eller digteren er fyldt af i deres æstetiske åbenhed over for fænomener, ting og hændelser midt i livet.

Vi kan på det helt hverdagslige plan undre os faktuelt over, hvor kaffen mon bliver af, eller vi kan undre os mere fagligt og videnskabeligt og systematisk over, hvorfor og hvordan noget hændte som det gjorde, og da søger og spørger vi efter forklaringer. Vi vil da bag om det skete, bag om fænomenet for at finde disse bagvedliggende forklaringer og årsager og kausaliteter - enten man er kemiker, ingeniør, psykolog eller fx sociolog.

Når vi undrer os som filosoffen eller kunstneren gør, så vi i et grundlæggende andet forhold til og i en anden relation med verden. Dette andet forhold og denne anden relation er af en *eksistentiel og ontologisk* natur. I den grundlæggende filosofiske undren og kunstneriske forundring er vi i verden, lytter vi til verden og er vi i dialog med verden – eller det konkrete fænomen – på en ejendommelig nærværende og eksistentiel og værensmæssige måde.

Det er netop svært at forklare – teoretisk eller logisk eller via definitioner – for begreber og definitioner og teorier stiller sig i vejen for, at en dybere fænomenologisk og hermeneutisk forståelse kan indfinde sig. På en eller anden måde kommer undringen før sproget. Dens udspring ligger i stilheden.

Man kan høre på en person om vedkommende er i en undren af denne grundlæggende karakter eller ej. Tonen bliver anderledes. Pauserne bliver større mellem ordene. Der lyttes mere tøvende og prøvende imellem ordene, til ordene og forbi dem til det sted, til det livsindtryk, som det sproglige udtryk netop er et forsøg på at udtrykke. Med Kierkegaard kunne man sige, at i undringen følger vi begrebernes hjemve tilbage til deres "Fødeegn"(Kierkegaard, 1997 [1841], s. 73).

Den canadiske fænomenolog, Max Van Manen (1990, 2002, 2014), for hvem den grundlæggende filosofiske undren er altafgørende i hans fænomenologiske undersøgelser, har en fin fænomenologisk beskrivelse af denne form for undren:

> True wonderment does not ask a thousand questions. I truly wonder when the question I ask is returned to me somehow, or when it lingers [dvæle/lunte] and envelopes [indsvøbe] itself with a stillness, the stillness of wonder. (Van Manen, 2006, p. 40-41)

Mange af de store filosoffer i det 20. Århundrede har vendt tilbage til denne grundlæggende form for undren, fordi vi i moderne tid synes at have glemt den eller helt har mistet evnen til at høre eller være i den.

Den store østrigske sprogfilosof Ludwig Wittgenstein fx ser videnskaben og det videnskabelige verdensbillede som en hovedårsag til, at vi ikke længere formår at undre os på den oprindelige filosofisk åbnende måde. Han siger:

> For at undre sig må mennesket – og måske hele folkeslag – vågne op. Videnskaben er et middel til atter at få det til at slumre ind."(Wittgenstein, 1991 [1929-30], s. 19)

Tilsvarende anklager den tyske eksistensfilosof Martin Heidegger filosofien for at have mistet evnen til at filosofere. Filosofien er i moderne tid blevet gjort til en tjenestepige for videnskaben, en begrebs-oprydder, der udelukkende bliver på det epistemologiske og 'ontiske' niveau. Ved 'ontisk' mener Heidegger her, den måde at være-i-verden-på, hvor man først og fremmest er styret og ledet af den kognitive bevidsthed og den pragmatiske, foretagsomme og instrumentelt-bemestrende og konstruerende tilgang til og omgang med verden og andre mennesker.

Når vi står i et *ontisk* forhold til verden gør vi verden, os selv og andre til genstande eller projekter for vores gøren og villen. Verden bliver – for nu også at trække den eksistentielle dialogfilosof Martin Buber (1997 [1923]) ind – et *Det* for den tænkende og handlende. I modsætning til den ontiske og Det-orienterede og videns-orienterede tilgang, er den *ontologiske* og værens-orienterede tilgang rettet mod at søge verdens, den Andens eller fænomenets *Du*. Her står man ikke i et bemestrende og forklarings-søgende forhold til verden, men i et hengivende og '*under*'-søgende forhold, hvor '*under*' her specifikt står for 'det underfulde', der ikke er at finde som noget ekstraordinært uden for det ordinære og hverdagsagtige, men netop *i* det ordinære og hverdagsagtige.

Det er dette under, dette *at*, noget er, ikke *hvordan* og *hvorfor* (forklaringsmæssigt), men blot *at*, det er – som for Heidegger er det egentlige mysterium og forundrings- og undrings-vækkende. Undren af denne dybe karakter, sker i bruddet eller '*brændingen*' mellem det ontologiske og Evige og mellem det ontologiske og Timelige.

I undringen oplever man en *transcendens-erfaring*, hvor noget 'taler til én, eller hvor man må stå stille og lytte, fordi man er stødt ind i en erfaring, som man fornemmer, er aldeles vigtig at dvæle ved. Man ved ikke hvorfor, man aner blot intuitivt eller sanseligt, at hér er der noget på spil, noget vigtigt, som man må holde sig åben over for.

Når man tænker igennem og med denne undren, så, og kun da, filosoferer man i genuin forstand, ifølge Heidegger. Da haster man ikke mod klare og entydige og begrebsdefinerede og forklarende svar. Da giver man sig hen til, hvor tænkningen og samtalen i sig selv vil føre én eller os hen, da forsøger man først og fremmest at være nærværende i og *leve* de spørgsmål, som man står i. Og jo mere man gør det, desto dybere bliver undringen, hvilket er forunderligt og, som flere der har prøvet det, også ofte (men ikke altid) oplever dybt livsbekræftende og meningsfuldt – også selvom man ikke kan forklare, hvorfor det erfares sådan. Heidegger siger:

> To say philosophy originates in wonder means philosophy is wondrous in its essence and becomes more wondrous the more it becomes what it really is. (Heidegger – citeret i Rubenstein, 2011, s. 1)

Den pragmatisk-anlagte og problemløsnings-orienterede fagperson, der primært tænker ud fra en videnskabelig og metodisk-teknisk bevidsthed, vil have en tendens til at se stort på, om man nu kalder denne åbenhed og evne til at tænke 'ud af boksen' for nysgerrighed eller undren. For ham eller hende vil det gå ud på ét, blot det virker, og man får løst nogle problemer eller skabt nogle tiltag, der kan skabe ny værdi til en organisation eller profession. Her vil en sondring mellem *forklarings-søgende undren* og en *'under'-søgende undren* sandsynligvis opleves som 'langhåret' og ubrugeligt og alt for abstrakt.

Men i så fald, hvis vedkommende tænker sådan, da er han eller hun – for nu at blive i metaforikken – selv blevet for 'korthåret' i tænkningen. I hvert fald hvis han eller hun vil forsøge at forstå og se relevansen af, hvad den *menings- og undrings-drevne innovation* og entreprenørskabsundervisning er, eller kan være, og hvorfor radikal innovation kan ske gennem filosofisk undren.

Når vi tænker med og via den filosofiske undren og den kunstneriske forundring, søger vi som sagt ikke bag om fænomenerne for at finde forklaringer på dem. Vi bliver ved dem, fordi disse fænomener rummer indsigter og i sig selv *er* forunderlige og meningsgivende – ja generøse i væsen, som om der bestandig og altid på nye måder strømmer mening ud fra disse fænomener, også selvom vores forklaringer og forståelseshorisont ikke kan rumme dem.

Den tyske digter og filosof Johann Wolfgang Von Goethe har fint fanget dette i hans syn på forundringens væsen:

> Det højeste et menneske kan nå er Forundringen - og når Urfænomenerne sætter ham i forundring, så være han tilfreds, et højere kan det ikke yde ham. Og videre skal han ikke søge bagved. Her er grænsen; men menneskene har i reglen ikke nok i synet af Urfænomenet. De tror, det fører videre, og de ligner børnene, som, når de ser et spejl, straks vender det om, for at se, hvad der er på den anden side. (Goethe, citeret fra Lilhav, 1999, s. 136)

3.2 Oversigt over væsentlige værker om undring

Der er i dag skrevet en omfattende mængde af faglitteratur omkring undringsbegrebet og om undringens fænomenologi. Jeg skal kort beskrive udvalgte hovedværker, som har været og er toneangivende samt nogle aktuelle forskningsbøger, der peger på relevansen af undrings-baserede tilgange inden for mange forskellige professioner og uddannelser:

Et filosofisk hovedværk, når det gælder en fænomenologisk analyse af undringsfænomenet, finder man hos den tyske eksistensfilosof Martin Heidegger i *Basic Questions of Philosophy* (Heidegger, 1992 [1937-38]). Men man vil også kunne finde vigtige fænomenologiske analyser af forskellen mellem nysgerrighed og undren i hans første hovedværk *Væren og tid* (Heidegger, 2007 [1927]. Ligesom man på eksemplarisk vis kan se den tænkende undren udført i værkerne *Contribution to Philosophy* (Heidegger, 2012 [1936-38]) og *Hvad vil tænkning sige?* (Heidegger, 2012 [1951-52]).

I *The Mystery of Being* (vol. 1) af den franske værensfilosof Gabriel Marcel (Marcel, 2000 [1950]) får vi udfoldet en meget omfattende og original filosofi omkring undren som en mysterium-orienteret tænkning, frem for den moderne videnskabelige og problem-orienterede refleksion. Hans dybe eksistens- og værensfilosofiske beskrivelser af undringserfaringer og tænkeformer, der kan fremme den grundlæggende eksistentielle og filosofiske undren, kan man også finde nuanceret i *The Tragic Wisdom and Beyond* (Marcel, 1973).

Den tyske eksistensfilosof og politiske tænker Hannah Arendt er også optaget af den filosofiske undren som begreb og som praksis. Hun giver nogle fascinerende og dybdegående beskrivelser og analyser af forskellen mellem refleksion og tænkning, hvor sidstnævnte knytter sig til en 'beundrende undren', som igen forbindes til Sokrates og det græske begreb for undren (*thaumazein*). Man kan finde disse analyser i *Menneskets vilkår* (Arendt, 2005 [1958]) og *The Mind of Life* (Arendt, 1978).

Det første systematiske og idéhistoriske værk i moderne tid om undringsbegrebet, *The Philosophy of Wonder*, er af den hollandske filosof C. Verhoeven (1972). Verhoeven giver et overordnet blik på, hvorledes man ned gennem filosofihistorien har forstået og praktiseret undren og diskuterer forskellige semantiske betydninger af undringsbegrebet.

I *Human Existence and Philosophical Experience* (Koenig, 1985) giver forfatteren en grundig beskrivelse og analyse af forskellige dimensioner og aspekter af den filosofiske undren som akt og erfaring. Der anlægges en særlig 'psykologisk-filosofisk tilgang' i bogens første del ('hvilket betydning kan det at forundres og undre sig få for et menneskets opvækst, dannelse og modningsproces?') og i anden del fokuseres der på de fænomener og tilstande, der kan fremme en

undren (fx transcendens-erfaringer og eksistentielle livsoplevelser). Der trækkes særligt den eksistensfilosofiske tradition med tænkere som Karl Jaspers, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre og Søren Kierkegaard – samt på eksistenspsykologer som Rollo May og Bernand J. Boelen.

En glimrende fænomenologisk analyse af undringsfænomenet finder man i Philo H. Hove's forskningsartikel "*The Face of Wonder*" (Hove, 1996). Han fokuserer særlig på eksistentiel undren, og på hvilke praksisser og opmærksomheder man må have som pædagog eller filosofisk praktiker for at kunne fremkalde en særlig sensitivitet over for, hvorledes undring kan opstå i andre og også fx blandt studerende.

Når Ludwig Wittgenstein i 1929-1930 taler om undren og som vi så i citatet ovenfor også forholder sig kritisk til videnskaben som en tilgang, der ikke kan begribe undrens og etikkens væsen, – så må det skabe bølger og bøger! To af disse bøger om Wittgensteins syn på filosofisk undren som en særlig etisk-eksistentiel relation med verden kan man finde i Kavin M. Cahill's *The Fate of Wonder* (Cahill, 2011) og i *Waking to Wonder. Wittgenstein's Existential Investigations* af Gordon C. Bearn (Bearn, 1997).

Også mere psykologiske og spirituelle tilgange til undring kan man finde i Robert C. Fuller, *Wonder from Emotion to Spirituality* (Fuller, 2006), i Philip Fisher, *Wonder, the Rainbow and the Aesthetics of Rare Experiences* (1998) samt i eksistenspsykologen Kirk Schneider, *Rediscovery of Awe: Splendor, Mystery, and the Fluid Center of Life* (Schneider, 2004).

Af nyere filosofisk faglitteratur om undringsfænomenet af høj kvalitet bør nævnes Mary-Jane Rubinstein, *Strange Wonder: The Closure of Metaphysics and the Opening of Awe* (Rubinstein, 2011). Hun giver et imponerende overblik over væsentlige undringsfilosoffer som Heidegger, Levinas, Jean-Luc Nancy og Derrida og knytter disse til temaer om gentagelsen, åbenhed, relation, beslutning og mulighed. Med Sohia Vasalou, *Practices of Wonder* (Vasalou, 2012), får vi givet et tværfagligt og tværprofessionelt blik på, hvordan undren kan være relevant, og hvor også kunstnerens og videnskabsmandens måde at undre sig på bliver inddraget. I hendes senere *Wonder: A Grammar* (Vasalou, 2015) fokuserer hun særlig på Schopenhauer og forskellige aspekter af selvomsorg og selvpraksisser skabt gennem undringsbaserede tilgange.

Inden for pædagogisk filosofi og professionsforskning generelt har jeg selv bidraget med flere bøger, hvor undring knyttes henholdsvis til filosofisk vejledning (Hansen, 2000, 2002, 2008) hvor særlig bogen *At stå i det åbne* (Hansen, 2008) er blevet en grundbog. Men også undersøgelser vedrørende forholdet mellem filosofisk undren og designprocesser (Hansen, 2014) og forholdet mellem undrings-baserede dialoger inden for palliation (Hansen, 2016) er blevet udført på empirisk

og aktionsforsknings-baseret vis. Senest nu også undren i forhold til innovation i offentlige organisationer (Hansen, 2017).

På det organisationsteoretiske niveau kan man også finde nye tiltag til at tænke undring ind som et nøglebegreb i organisationsudvikling. De fremmeste på dette område er i dag den norske og engelske organisationsteoretiker Arne Carlsen and Lloyd Sandelands. Det har bl.a. skrevet forskningsartiklen "First Passion: Wonder in Organizational Inquiry" (Carlsen & Sandelands, 2014).

Af andre bøger af relevans inden for sundheds- og uddannelsestænkning bør nævnes en phd.-afhandling Balanced Wonder: A Philosophical Inquiry Into the Role of Wonder in Human Flourishing (Pedersen, 2015) og Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum (Egan & Judson, 2014).

3.3Undringsbegrebets etymologi

3.3.1 Den græske version

Det er hos Sokrates i Platons dialog *Theaetetus*, at Sokrates bruger det græske ord for undren: *thaumazein*. Det er den tilstand, som hans samtalepartner er kommet i, og som Sokrates roser ham for at være i, fordi ægte filosofi, siger han, starter altid i og med en undren.

Men at komme til en undren og til faktisk at undre sig på en filosoferende måde er ikke let. Det vidste Sokrates, og hans særlige filosofiske samtale- og jordemoderkunst skulle hjælpe hans samtalepartner (og ham selv) til at fødes ud i disse ægte undringsfællesskaber.[5]

Ordet *thaumazein* må ikke forveksles med ordet det græske ord *aporia*, der betød vejløshed, at være udvejsløs, en erkendelsesmæssig (epistemologisk) forvirring, uro eller orienteringsløshed. Sokrates kunne og ville som oftest bringe hans samtalepartner i en *aporia* gennem hans mange irriterende, kritiske og ironiske spørgsmål. Men dette var kun det første skridt eller første sokratisk trick i Sokrates samtale- og jordemoderkunst. Senere, når samtalepartnere nu stod mindre skråsikker i sine meninger og bedrevidenhed efter *aporia*-fasen, ville Sokrates skifte taktik og begynde at mødes med hans samtalepartner i en ægte fælles undren i forhold til den sag og det spørgsmål, der optog

[5] Den følgende tolkning af Sokrates samtale- og jordemoderkunst er bl.a. hentet fra Kierkegaard (1997 [1841]), Arendt (1978); Hadot (1995) og Rhodes (2003).

dem. Når de således blev grebet af den filosofiske undren (*thaumazein*), var det noget andet end *aporia*.

Rubenstein (2011) giver en interessant og sjov beskrivelse og tydning af undringsbegrebets oprindelige græske betydning, når hun trækker den græske mytologi frem med dens mange guder. Ifølge denne mytologi kommer ordet *thaumazein* af gudenavnet *Thaumas*, der var en gammel stærk havgud og en slags vandrer, strejfer eller søfarer på havene. Thaumas var søn af *Gaia* (moderjord) og *Okeanos* (verdensoceanet). Læser man den græske mytologi som et billede over, hvad man i det gamle Grækenland antog for at være værdifuldt, og hvilke relationer der er mellem disse vigtige værdier i tilværelsen, så får vi altså her at vide, at *thaumazein* – det at undre sig – er knyttet til det mest grundlæggende i menneskets tilværelse nemlig til jorden og til oceanet, og at når man er grebet af *Thaumas*, så bevæges man ud på det uendelige ocean på et strejftog, hvor man ikke ved, hvor man ender. Man kunne også symbolsk sige – da Thaumas også er søn af Gaia – at undringen også kan ses som blivende til i 'brændingen', i skummet, når det uendelige ocean slår i over og rammer den konkrete kyst og jord, det pågældende sted.

I den græske mytologi får vi mere at vide, for ifølge sagnet gifter Thaumas sig med tordensky-havnymfen *Elektra*. Hun er et væsen, der er flygtig, ubestemmelig, bevægelig, sanselig og flydende og samtidig livsgivende. Hende forelsker Thaumas sig i, og sammen får de datteren *Iris*, og hendes søstre *Harpies*. Iris er den smukke af døtrene. Hun er gudinden, der forbinder og er sendebud mellem himlen og jorden når hun viser sig som en regnbue. Heraf kan vi af den græske mytologi lære, fortæller Rubenstein (2011), at undren for de gamle grækere var knyttet tæt til oplevelsen af et under, af skønhed og det mirakuløse eller underfulde.

Men Thaumas og Electra fik som sagt også to andre døtre, Harpies, som er grimme behårede kvindeøgler med vinger og lange skarpe klør, der ud af det blå pludselig kan slå ned på mennesker og skabe gru, angst og rædsel. Heraf kan vi lære – hvis vi lader os symbolsk lede af den mulige visdom, der lå i den græske gudelære – at der også kan være angst-fremkaldende sider ved det at undres. Når man således 'står i det åbne', oplever man måske med ét en afgrund og tomhed, som så at sige ud af ingenting kan slå kløerne i én.

3.3.2. Den tysk-engelske version:

Det tyske ord for undren er Wunder og forundring er Erstaunen. Det engelske ord for undren er wonder eller wonderment, og forundring er marvelling. Der synes således at være en tæt sproglig slægtsskab mellem Wunder og Wonder, men det er der, som man kan høre, også mellem wonder and wound (et sår). Som Parson skriver:

> *Wonder*, from the Old English *wundor*, might be cognate with the German *Wunde* or *wound*. It would thus suggest a breach in the membrane of awareness, a sudden opening in a man's system of established meanings, a blow as if one were struck or stunned. To be wonderstruck is to be wounded by the sword of the strange event, to be stabbed awake by the striking. (Parsons 1969, s. 85)

I undringen bliver vi således sårbare, eller undringen skaber en slags rids, et sår eller sprække i vores membran af meninger, vidensaflejringer og grundantagelser. I undringen gør vi os sårbare og åbne for det uvisse og underfulde. Eller som nogle hollandske organisationsteoretikere, der særlig trækker på den franske filosof Deleuze siger:

> Deleuze also makes this connection when he suggests that the wound is 'the living trace' of the wonder, or what he calls 'the event' (Deleuze 1990: 149). To wonder is to experience wounds in the sense of remaining open and vulnerable to the virtual. When a wonder happens and immediately disappears, we can still wonder through our 'wounds' – through our sense of the virtual. Wonders wound us; they cut through the fabric of our sense of reality leaving a trace of undecidability, opening up our actualised world. What we thought was established as normality, more precisely, as part of our normal knowledge of the world, is shattered and broken. The singularity of a wonder leaves a wound in us. (Kaulingfreks, Spoelstra and Bos, 2011, s. 318-319).

Når de har taler om, at undringen er det 'sår' eller rift, der skabes i vores membran af aktualitet (af det faktiske, af det vi kender og kan se og konstatere empirisk omkring os), for at gøre os seende i forhold til 'det virtuelle', så må virtuel ikke her forstås som den digitaliserede verden vi normalt beskriver som det virtuelle.

Deleuze bruger begrebet 'det virtuelle' på en ganske anden og fænomenologisk og vitalistisk måde, idet det virtuelle er det endnu-ikke-aktualiserede fænomen, som bliver til, som ses brydende frem i 'begivenheden'(the event). Såret – selve undringen, der følger underet (the event) – bliver således det levende varmespor af noget underfuldt, der kort var der, og som så bliver usynligt igen, så snart undringen ebber ud eller størkner til igen – i nye sikre antagelser, selvfølgeligheder, meninger og 'ståsteder'.

Hvis vi vender tilbage til metaforen, hvor undringen – søn af *Gaia* og *Okeanos* – ses som skummet i brændingen, når oceanet rammer kysten, så vil man med Deleuze kunne sige, at oceanet er det virtuelle, som slår ind mod aktualitetens kystlinje eller horisont, og at skummet der opstår af dette møde er som den rift eller sår, som Parsons (1969) taler om.

Jeg giver dette eksempel på en fortolkning af ordene og wonder and wound, undren og såret, og forholdet mellem det virtuelle og aktuelle, fordi det kan vise, hvordan ordene og begreberne i sig kan indeholde betydninger og forståelser, som vi ved første øjekast ikke ser.

3.3.3 Den danske version:

Udsagnet 'at undre sig' er på dansk afledt af ordet 'under', der jo også betyder et mirakel eller noget underfuldt eller mageløst. I den betydning ligger udsagnet 'at undre sig' også tæt op ad ordet at forundres, at blive bjergtaget, forbløffet. Taler vi om *for*undring som en oplevelse af, der skyldes en hændelse, vi oplever som mystisk, sælsomt eller ejendommeligt – da får forundrings-begrebet en anden klang, da er noget blevet under*ligt* for os. Vi taler også om, at noget er *vid*underligt i betydningen at noget opleves som udbredt skønt og pragtfuldt eller underskønt. Det er fuld af pragt, det er noget vi også kan *be*undre.

3.3.3.1 Bus-eksemplet:

I daglig tale benyttes ofte vendingen "Jeg undrer mig over…" eller "Det undrer mig at…". Når vi bruger en sådan vending vil vi typisk være enten problemløsnings-orienteret og fakta- eller – forklarings-søgende. Når man fx står ved et busstopsted og venter på en bus, der burde være kommet, så kan man undre sig over, hvornår den mon kommer og måske også, hvordan den ser ud, hvis man ikke har set den før. Det er fakta-søgende undren, der forsvinder, når genstanden for ens undring viser sig.

Man kan også som bilingeniør stå ved samme busstop og undre sig over den lyd, som motoren i bussen har, da den kommer. Eller man kan som psykolog undrer sig over, hvorfor folk i bussen mon reagerer som de gør, når busmanden sender en joke ud på højtaleren, eller hvis man som antropolog undrer sig over, hvad det er for kulturelle mønstre og adfærdsformer, der gør, at vi danskere fx sjældent taler med fremmede personer vi sidder ved siden af. Disse tre eksempler på undren er alle eksempler på en forklarings- og årsags-søgende undren. Det er denne form for undren, som natur- og socialvidenskaben ofte er drevet af. Det er også denne form for undringer, hvor man vil gå bag om fænomenet og det hændte for at finde de skjulte kausale årsagssammenhænge og dynamikker og mekanikker, der kan forklare det skete.

Men tænk på to andre eksempler på undren. Nu står der en kunstner ved busstopstedet og venter, og da hun ser bussen kommer bringes hun i en forundring. På hvilken måde forundres kunstnere? Hvad kunne hun f.eks. bliver inspireret til gennem denne spontane forundring? Det kunne fx være de pludselige skæve og farverige refleksioner, der opstod mellem bussens glas og vinduerne i butikken over for, eller det kunne være en tanke om: Hvad nu hvis busser var lavet af gummi og folk kunne springe ombord, eller at signal for stop var særlige dufte? En sådan forundring kunne måske inspirere kunstneren til en happening eller konceptkunst, eller til en skulptur af glas, dufte og spejle i bevægelser. I dette tilfælde er undringen blevet til en sanselig-stemt og fremkaldt forundring, der har indfaldets spontane, uventede og improviserende natur.

Prøv så at forestil dig en filosof, der står ved dette busstop og venter på en bus, der endnu ikke er kommet. Hvad ville en filosof undre sig over? Han ville fx kunne undre sig over selve den situation og det øjeblik, som han stod i: nemlig hvad det i grunden vil sige at vente? Hvad er forskellen på at vente og forvente fx? Eller mellem at vente og at blot stå stille? Eller mellem at vente og ikke-at-vente men blot være? Eller mellem at forvente og at håbe? Den slags fænomenologiske undringer kunne en sådan situation fremkalde i ham. Eller spørgsmål af mere eksistentiel og metafysisk karakter: Hvad er i grunden meningen med dette liv? Hvorfor står jeg egentlig her? Hvad er den dybere mening med det? Hvad er det gode liv? Hvad er den gode tid? Her spørger filosoffen ikke for at finde bagvedliggende forklaringer og årsager, som psykologen eller biologen måske ville gøre. Filosoffen kaster blot disse spørgsmål ud i det åbne, og lytter da mere til, hvor undringen vil føre ham videre til? Han forventer ikke et bestemt eller hurtigt svar, men håber på, at selve spørgsmålet vil bevæge ham steder hen, han ikke har været før og steder, som forhåbentlig kan blive eller være betydningsfulde og lærerige, ikke i en videns- men i *visdom*s-søgende forstand.

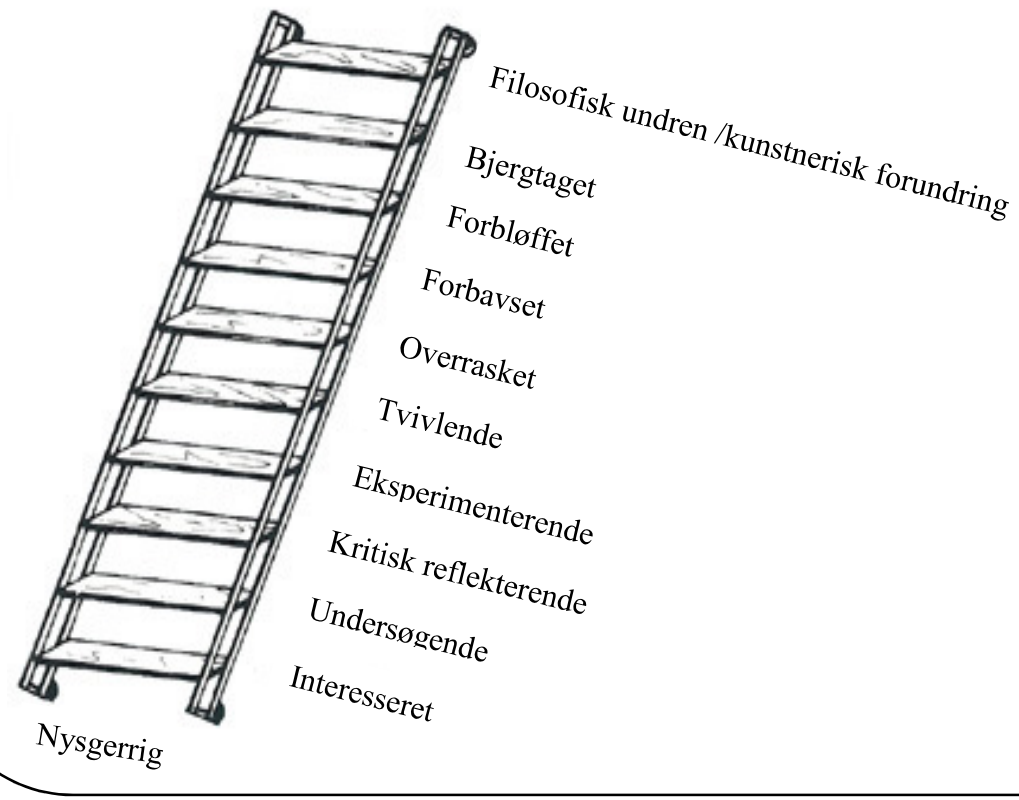
3.4 Undringens fænomenologi – eller 'undrings-stigen'

Der er det ejendommelige ved fænomenet undren, at jo mere man dvæler ved det, desto mere underlig og forunderlig bliver det. Det opdager man, hvis man spørger til forskellen til andre danske begreber, der ligner men ikke helt er det samme som den grundlæggende filosofiske undren.

Man kan således indlede med at spørge til, hvori undringsfænomenet i dens filosofiske og kunstneriske form adskiller sig fra fænomener og reaktioner som det at være nysgerrig, interesseret, undersøgende, kritisk reflekterende, eksperimenterende, tvivlende, overrasket, forbavset, forbløffet og bjergtaget.

Overordnet set kan man med en vis ret opstille følgende '*undringsstige*' eller 'taksonomi'[6] for forskellige undrings-former, hvor nysgerrighed udgør den laveste form og den filosofiske undren og kunstneriske forundring de højeste former. Lad os tage stigen trin-for-trin startende nederst med nysgerrighed:

[6] Det kan man, hvis man, som jeg gør her, følger Heidegger i hans beskrivelse af forskellen på det ontiske (det forhåndenværende), hvor nysgerrighedsfænomenet hører til, og 'det ontologiske'(værensdimensionen), hvor den grundlæggende undren (*thaumazein*) hører til (Heidegger, 2007 [1927]). Men ordet 'taksonomi' må her ikke tages for bogstaveligt, da der jo ikke i en sådan værens- og eksistensfilosofisk tilgang bliver opereret med nogle videnskabelig-logiske eller psykologisk-empiriske klassifikationer og principper. Her skal figuren blot anskueliggøre, at der fænomenologisk set kan tales om en dybdedimension i undringsfænomenet og undringsprocesser. Derfor foretrækker jeg at kalde det 'undringsstigen'.



© Finn Thorbjørn Hansen: Undringsstigen

1. Nysgerrig: Når vi er nys-*gerrige*, er vi, som det ligger i ordet: gerrige efter det nye. Vi er da i en slags ubestemt lyst-forfølgelse, rastløs, lyststyret og lettere urolig og springende. Vi bliver nysgerrige på noget, der lige fanger vores opmærksomhed. ”Hov, det får jeg lyst til at se nærmere på!” ”Hov, hvad var det, lad os gå derhen.” ”Okay?! Det har jeg ikke tænkt over, det lyder spændende, fortæl mere.”

2. Interesseret: Hvis det, der sanseligt eller intellektuelt har pirret vores umiddelbare nysgerrighed, så viser sig at være noget, som vi allerede kender eller *har* oplevet før, forsvinder vores nysgerrighed med det samme. Så siger vi måske ærgerligt: ”Øv, det har jeg set.” Men rammer vi noget, vi ikke allerede har, men gerne vil have mere viden, nye oplevelser eller erfaringer om, så går vi fra at være nysgerrige til at blive *interesseret*. ”Det her er jo interessant!”, tænker vi og retter vores koncentration desto mere mod det nye. Når vi er interesserede i noget, og finder noget interessant, er det ofte når vi erfarer noget nyt, som vi ikke har viden om, men som knytter an til en viden, som vi allerede har. Vi erfarer som en viden, at her er der noget, som vi ikke har viden om, og vi bliver derfor interesseret i at tilegne os mere viden.

3. Undersøgende: Ønsker vi at tilegne os ny viden på en mere grundig måde, når vi med andre ord er blevet alvorligt (og ofte fagligt) interesserede, vil vi begynde at anlægge en *systematisk undersøgende* tilgang.

4. Kritisk reflekterende: Dette kan så på et højere analytisk plan føre til også en *kritisk refleksion* over de antagelser, som man hid tid har taget for givet i den systematiske og vidensindsamlende og vidensproducerende undersøgelse.

5.-6. Tvivlende og eksperimenterende: Den kritiske refleksion kan føre til *tvivl* om tidligere tænkning og teorier, og man begynder måske at igangsætte alternative også *kreative eksperimenter* for at bane vejen til nogle nye ståsteder, eller nye processer, der kan føre én hen til steder, man mener er mere attraktive eller værdifulde.

7.-10: overrasket, forbavset, forbløffet, bjergtaget: Undervejs i denne bevægelse fra nysgerrighed over interesse til undersøgelse og kritisk og kreativ refleksioner vil man måske også have oplevet at blive *overrasket*, *forbavset* eller måske endda øjeblikke af *forbløffelse* og det at blive *bjergtaget*. Der er tale om graduering mellem fænomenerne overraskelse, forbavselse, forbløffelse og bjergtaget.

I overraskelsen er vi i en situation, som kommer hurtigt og ikke som vi havde forventet på et mere kognitivt plan (”Jeg er overrasket over, at hun ikke kom i dag?”).

I forbavselsen er vi også rendt lidt over ende i forhold til det, vi havde forventet men nu på et mere følelsesmæssigt og værdimæssigt plan (”Hvorfor søren reagerede hun på den måde? Det er jeg virkelig forbavset over.”).

I forbløffelsen er det som om vores grundlagsforståelse er blevet ramt, og vores kæber ubevidst kommer til at hænge lidt. Ordet ’forbløffe’ kommer i øvrigt af ordet ’at bluffe’, så når man i gamle dage talte om forbløffelse, som når man oplevede sig bluffet, taget ved næsen på et grundlæggende plan. (”Jeg er simpelthen forbløffet…Jeg ved ikke, hvad jeg skal sige??”)

Når man er bjergtaget er man netop, som ordet viser, taget af noget kolossalt stort og storslået. Bjergtaget bliver man, når man ser noget (f.eks. en umådelig smuk bjergudsigt eller ballet, eller skøn kvinde eller mand). At være bjergtaget grænser op til at opleve ærefrygt (*awe*, som englænderne ville sige).

11-12. Filosofisk undren og kunstnerisk forundring: At være bjergtaget lægger sig tæt op af at være forundret. Men i forundringen og især i den kunstneriske forundring er der en anden dialog og et møde med det, der har bragt os i forundring. Noget taler til os, men vi rammes ikke af den skønne

udsigt eller balletpræstationen som noget *uden for* os selv, som vi nyder og tager ind over os. I *forundringen* er der netop en gådefuld eller ejendommelig fortrolighed med det, vi oplever, som alligevel er mere end os selv. Vi står i forundringen i en værensmæssig (ontologisk) relation, der også kan opleves som 'at høre hjemme' samtidig med, at der er noget i dette øjeblik, som vil os noget, som kalder på os. I den *filosofiske undren* træder vi ud af den passivt modtagende rolle som vi er i, når vi forundres, og får vi via tanken givet et slags personligt svar på denne kalden. I kunsten giver man også aktivt et personligt svar på denne kalden, men da i æstetiske former og udtryk.

Som Heidegger (og Løgstrup) har gjort rede for, er der en intim forbindelse og dialog mellem det æstetiske og filosofiske, og således også i den kunstneriske forundring og filosofiske undren. Nogle gange leder den filosofiske undren til en dybere form for kunstnerisk forundring, andre gange leder den kunstneriske forundring til en dybere filosofisk undren.

Pointen er nu, at hvis man vil arbejde med undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning, og når denne undring specifikt forstås ud fra en filosofisk og kunstnerisk undring, må man til at finindstille sit begrebsapparat og tilgang i forhold til undringsfænomenet.

For som vi så, er den fakta- og problemløsnings- og forklaringsorienteret undren ikke det samme som den filosofiske og kunstneriske undren. Og det samme kan vi nu altså også sige omkring tilstødende fænomener som det at være nysgerrig, overrasket, forbavset, etc..

Heidegger har om nogen i *Væren og Tid* (Heidegger, 2007 [1927], s. 199-202) givet en grundlæggende kritik af nysgerrigheds-fænomenet, idet han beskriver nysgerrighed, som en form for værensglemsel og mangel på dvælen ved det nære. Nysgerrighed, siger han, har intet med den filosofiske undren (*thaumazein*) at gøre.

Samme kritik, om end gradvis mere nuanceret, kan man have over for de andre fænomener og værensformer : at være interesseret, systematisk undersøgende, kritisk, tvivlende og kreativ reflekterende. Alle disse tilgange og attituder er primært vidensorienterede og forskellige måde at komme til en epistemologisk forståelse eller metodisk og bemestrende omgang med det værende. Men man kan – som Heidegger gør overbevisende rede for i hans forfatterskab – ikke have et epistemologisk-forklarende og metodisk-teknisk og problemløsningsorienteret tilgang til væren ('det ontologiske').

Der er, som jeg også indledningsmæssigt ved kapitlet start fremhævede, således grundlæggende forskel på, om man står i et *ontisk* og *videns*- eller i et *ontologisk* og *værensorienteret* forhold til ens profession og det liv, som man lever og er en del af.

Med fænomenet den kunstneriske og filosofiske undren forholder det sig ifølge Heidegger grundlæggende anderledes. Når vi står i en sådan undren er vi blevet bragt over i en "ikke-forståelse', hvad jeg i Modellen for De Fire Stemmer (se kapitel 5) kalder 'feltet for det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men *er* eller kaldes til at blive'.

I den *filosofiske undren* er man i højere grad knytter sig til en tankemæssig væren-ved-fænomenet (det underfulde), hvorimod den *kunstneriske forundring* er vi tilstede ved og i fænomenet på en sanselig-stemt måde.

Det giver således mening, at man i kundskabs- og undringsværkstedet (se kapitel 4) siger, at i det første rum (det fænomenologiske mørkekammer) afsluttes processen med en fænomenologisk *forundring*, som knytter sig til en mere sanselig-stemt og æstetisk-fortællende form. I det andet rum (det filosofiske lønkammer) derimod afsluttes processen med en personlig filosofisk *undren.*

På et dybere niveau kunne man sige, at i den kunstneriske forundring er man under indtryk af en kalden af mere ontologisk eller transcendent karakter (noget der transcenderer det empirisk målbare og analytisk begribelige). Her kalder noget på et sanseligt-intuitivt plan, og man gribes af dette, og forundringen er da den stemning og stemthed, som kunstneren trækker på, for bedre at kunne give stemme til denne kalden eller det Du (jf. Buber, Levinas og Marcel), som taler til én.

I den kunstneriske forundring er man med andre ord i en tæt dialog og i et møde med det underfulde, og man forsøger på selvforglemmende og æstetisk vis at træde til side for, at fænomenet selv kan komme til orde.

Den filosofiske undren er da, som jeg kort har været inde på, karakteriseret ved at være en tænkning (og ikke en refleksion jf. Arendt, 1978), der sker i efterklangen af det underfulde. Ofte vil bevægelsen være: Først forundringen (klangen af det underfulde på et intuitivt-æstetisk niveau), så undringen, der kan forstås som reaktionen på og en personlig svar på dette kald. Men det kan også gå den anden vej, idet en filosofisk undren kan give anledning til nogle nye kunstneriske eksperimenter og søgeprocesser.

At være i en grundlæggende undren vil da kort og godt sige, at man giver et personligt svar på en kalden (Marcel, 1973). Et sådant personligt svar kan også være en handling, og hvis denne har 'dådens karakter', at ord og gerning går sammen i en højere sags tjeneste, så vil der være større sandsynlighed for, at der er tale om en dybere form for undren, fordi der tænkes fra og igennem et eget levet liv i dialog med noget væsentligt.

Endelig, kan man også, som vi skal se uddybet i næste afsnit, finde en forunderlig forbindelse mellem undren og kærlighed (hvad vi dybest set har kært) og dertil en forbindelse mellem undren og en øget praktisk og etisk-eksistentiel dømmekraft (*phronesis*).

Den tidligere nævnte analogi mellem sår og undren, at i undringen kommer der en rift den membran af tidligere aflejrede meninger og sikkerheder, kan igen bringes i spil. For i den filosofiske undren og kunstneriske forundring skralles de givne 'meningsskorper' af os, og derved står vi i et mere åbent og direkte og nærværende forhold til det liv, der kalder på vores opmærksomhed, omsorg og handling. Det vil betyde, at vores 'filosofiske musikalitet' for det etiske og eksistentielle (eller 'mellemmenneskelige') i den konkrete situation og relation kan blive styrket. Og det kan endvidere betyde, at en undringsdreven innovationsproces blandt professionelle muligvis også vil kunne fremme den professionelles etiske og eksistentielle dømmekraft (*phronesis*).

Hvis det er tilfældet, hvilken måder kan vi da arbejde med undrings-dreven innovation? Hvilke former for innovationer kan det føre til? Vil innovationerne da være rettet mod og handle om, hvad der kan og hvordan man konkret gøre livet mere etisk og eksistentielt nærværende? På hvilke måder vil da en sådan undrings-dreven innovation- og entreprenørskabsundervisning kunne få af betydning for en professionsuddannelse og for professionsudvikling i praksis? Og særlig når det gælder menneskelige relationer og forhold på det velfærdsprofessionelle område, og her specifikt i forhold til sygepleje- og pædagoguddannelsen, som dette forskningsprojekt har sit empiriske udgangspunkt i?

3.5 At være problemorienteret

At se på noget som et problem, der kan findes et svar eller en løsning på, hvis blot vi tilegner os den rette viden og benytter de rigtige metoder, er en fremgangsmåde, som de studerende på en professionshøjskole såvel som på en anvendelsesorienteret universitetsuddannelse trænes i at gøre. Ordet metode kommer af det græske *meta-hodos*, der betyder vejen-hvorefter, eller vejen der kan følges. Begrebet er modsætningen af det begreb vi tidligere stødte på, *aporia*, som betyder 'vejløshed'.

Man kan også tale om den *professionelle tilgang*: at man som studerende lærer en bestemt faglig og videnskabelig viden gennem teorier og metoder, og dernæst lærer at anvende disse teorier og metoder *på* praksis og *i* praksis. Kan man udøve handlinger baseret på videnskabelige teorier og analyser og på evidensbaseret (empirisk) viden og metoder, er man vel per definition 'professionel'. Sådan tænker man i almindelighed.

Videnskabelig viden og systematiske procedurer og metoder bliver ud fra det syn forstået som værktøjer, som vi som kommende professionelle sygeplejerskere, socialrådgivere, ingeniører, jurister, kommunikationsmedarbejdere, lærere eller pædagoger lærer at bruge til at forklare og forstå de forhold, som vi indgår i, så vi dernæst bedre kan håndtere de forhold, de menneskelige relationer, problemstillinger og den kultur og verden, som vi ønsker at forandre og gøre til det bedre.

Oftest i en hektisk problemløsningsorienteret, professionel sammenhæng vil det i normal tale sige, at man får "tingene til at fungere" og gerne på en stadig mere effektiv måde ud fra stadig mere præcise og klare målsætninger og nogle lige så klart beskrevne kompetencer og færdigheder.

En sådan professionel og problem-baseret læringsform (tag f.eks. den klassiske form for 'Problembaseret Læring'(PBL) og projektlæringstilgang, som særligt udøves på Aalborg og Roskilde Universitet), vil ofte være beskrevet og forstået ud fra en pragmatisk og konstruktivistisk tilgang eller ud fra mere samfundskritiske og kritisk-emancipatoriske tilgange (Kolmos et al., 2006). Her vil en vejleder finde det naturligt og som et første led i vejledningsprocessen at spørge, hvad det er, som den studerende undre sig over? "Hvad ser du som problemet? Hvad undrer du dig over? Hvad er det, du godt kunne tænke at undersøge eller kritisk reflektere over?"

Når man opfordres til at undre sig på denne måde, lærer man at undre sig på en problem-søgende, problem-definerende og problemløsende måde. Noget er ikke, som det skal være, eller som man ønsker eller forestiller sig at det skal være, og derfor må vi finde veje til at ændre på det.

Man kan f.eks. undre sig over, hvad det er, der gør, at nogle klienter i en socialrådgivnings-sammenhæng reagerer så aggressivt på visse tiltag, eller man kan som kommunikationskonsulent undre sig over, hvorfor og hvordan en bestemt sprogbrug og diskurs har 'sat sig' i medarbejdernes måde at tale og være på i en virksomhed og på en måde, som ledelsen f.eks. finder ineffektiv eller på anden måde problematisk, og derfor gerne vil have ændret.

At undre sig på denne måde – som vi også gør i vores hverdag, når vi, som eksemplet var tidligere, undrer os over, hvor bussen bliver af, eller hvorfor en person mon reagerede på den måde, som han eller hun gjorde – er som sagt at undre sig på en *fakta- eller forklaringssøgende* måde.

Vi spørger da overrasket eller forbavset, fordi vi forventede at se bussen, eller forventede at personen ville have reageret på en anden måde. Det kan så lede til (jf. 'undringsstigen'), at vi spørger på en *interesseret* og viden-søgende og systematisk *undersøgende* måde, fordi vi vil afdække, udrede, forklare og finde ud af, hvilke årsager, begrundelser og kausale sammenhænge, der ligger bag en bestemt begivenhed, udsagn eller handling.

Sådan er vores professionelle faglighed og spørgeform kort sagt indrettet og som oftest drevet ud fra en sådan fakta- og forklarings- og årsagssøgende undren.

3.6 At være mysterium-orienteret

Men at undre sig på en *filosofisk og kunstnerisk* måde er, som vi nu har set, er noget ganske andet. Vi så i førnævnte 'bus-eksempel' at kunstnerens og filosoffens opmærksomhed og spørgeretning er anderledes.

Her spørges der til det almenmenneskelige og ontologiske niveau, til fænomenets essens eller væren, til dets *'at-hed'* og *'hvad-hed'*, til det forunderlige *at* noget findes, og til at man dernæst undre sig over, *hvad* det mon er. Og jo mere man grunder over det, desto mere synes fænomenet at træde frem som et grundlæggende mysterium, altså som noget der ikke sådan lader sig forklare, besvare eller 'løse'.

Og det mest ejendommelige er måske ikke engang dets 'at-hed' men dets 'givet-hed'(Marion, 2002). Altså, at man i mødet med fænomenet ikke kun erfarer at det eksisterer, men også at dette fænomen giver noget til én og måske – sådan oplever mange kunstnere og designere det (se Hansen, 2014, s. 375-377) *vil* noget med én.

Kunstneren og filosoffen erfarer, at forbliver vi i denne forundring og undren, lever vi *i* disse spørgsmål, uden at jagte nogle svar, men ved blot at blive stående dér, så *bringes* vi ind i et nyt lyttende og modtagende forhold til verden, og også i en begyndende dialog *med* verden.

Digteren Paul la Cour har vel sanset dette, når han skriver: *"Glem ikke, at også det Gådefulde har sin Klarhed. Mysteriet lyser."*(La Cour, 1950, s. 104) Når vi med andre ord står i undringen, er det som om, at vi dér får adgang til en 'seen-ind-i-tingene'(Van Manen, 2007), som vi ellers ikke får mulighed for.

Spørger man på en kunstnerisk og filosofisk undrende måde, er man som sagt ikke årsags-søgende men man er snarere '*under*'-søgende, i den specifikke betydning, at man søger og ønsker at se det underfulde, 'underet', det mirakuløse, *i* den konkrete og ordinære hverdag.

Det er nok Heidegger (1992, 2012a&b) og Marcel (1950), der mest overbevisende har redegjort for, at i den filosofiske og kunstneriske undren, undrer man sig ikke over det usædvanlige eller ekstraordinære, der adskiller sig fra det sædvanlige og ordinære i hverdagen. Man undrer sig snarere i kraft af pludseligt at blive slået af en undren over det forunderlige ved hverdagen og det ekstraordinære og usædvanlige *i* det sædvanlige og ordinære.

En kvist med blade på et træ f.eks., der hænger ud over en gade, som man ofte passerer, er jo en ganske almindelig og ikke en speciel bemærkelsesværdig ting. Men en dag, måske fordi sollyset falder lidt specielt gennem trækronen, og måske fordi du ikke har så travlt, og måske fordi du den dag føler dig særligt tilstede og vågen eller pudsigt nærværende og lyttende eller modtagelig – får du pludselig øje på denne kvist. En kvist er jo en kvist, der er ikke så meget der, men alligevel er det som om at på denne dag, i dette øjeblik, ser du denne unikke kvist og på en mærkværdig måde 'siger' den dig noget. Du ved ikke hvorfor. Der er ingen umiddelbar grund til det. Der er jo intet usædvanligt ved den. Den kan nok ikke være mere almindelig. Alligevel bliver du den dag stående og 'ser' på den. Som for første gang. Og det er vel også første gang, at du ser denne kvist. Og jo mere du ser på den, desto mere forundret bliver du, fordi hvor er denne kvist dog egentlig smuk eller sjovt formet! Du får lidt den samme følelse, som da du som barn sad på jorden og så på en myre eller et vissent blad eller på en krum sten, og lige som 'hyggede' dig med det, var væk i det, indtil din mor måske spurgte, hvad du lavede, og du blot svarede: "ingenting" og så begyndte på noget andet. I det øjeblik var du som barn lidt et andet sted. Du var i 'wonderland' kunne man sige sammen med den myre, det blad eller den sten. På en selvforglemmende, nærværende, undrende og legende måde.

Forestil dig endvidere, at den dag stående over for kvisten med de mange lysegrønne blade og fine krogede forgreninger, kommer du til at tænke på blodvenerne i hånden, eller måske på det kort over et floddelta, som du engang fascineret studerede, fordi du dengang fandt det sjovt at tænke på den lange og krogede vej, som en kildes vand må løbe for så at forenes med andre kilder og vandstrømme og for til sidst at nå ud til jordens yderste og sidste fibre, i deltaområdet, før det slipper jordens tag og møder det store hav.

Måske er det sådanne tanker, som denne lille kvist vækker i dig. Måske ikke. For en sådan oplevelse af noget forunderligt ved noget ellers ganske ordinært, behøver ikke at være forårsaget af erindringer og et særligt fantasifuld gemyt eller evne til at dagdrømme. Sådan ville en psykolog måske forsøge at *forklare* en sådan forundringsbegivenhed og kalde det en følelse eller tilstand.

Men forundringsbegivenheden og det at være i en undren er langt mere end en følelse og kan ikke reduceres til noget, der kun foregår i vores bevidsthed, psyke eller på et før- eller ubevidst niveau.

På en eller anden forunderlig måde har forundringen og undringen tilsyneladende fat i livet og er i dialog med livet – det konkrete fænomen, det andet menneske, eller den ting vi ser på eller hører på eller holder i hånden, og ikke mindst livet forstået som den værensmæssige helhed som tingen, verden og én selv udgør i dette unikke øjeblik. Og det på en måde, der overskrider eller transcenderer, hvad vi med vores rationelle, forklarende, intentionelle og bemestrende bevidsthed kan forstå og især forklare.

Undren og det underfulde har at gøre med en side eller helhed ved tilværelsen, som man kunne kalde meta-psykisk og meta-fysisk (se Buber, 1997 [1923], s. 31-32). Går vi kun psykologisk eller erfaringsvidenskabeligt og empirisk til værks på en systematisk analyserende og observerende måde, vil vi ikke kunne 'se' fænomenet i sig selv og få det i tale, eller opleve dets 'sigen-en-noget'. Man vil da ikke kunne høre fænomenets 'Du'.

For da vil man ankomme til kvisten med det forklarende (f.eks. biologiske) blik og kun se det, som man har lært at se efter, og som generelt forklarer, hvad et blad, et træ eller en kvist er og hvad der betinger og forårsager, at et blad vokser og en kvist forgrener sig. Fænomenet vil da være, som Martin Buber vil sige, et Det for én.

Men som sagt, ser man med det forklarende og generelle blik, eller med det problemløsende og funktionelle blik, hvor kvisten bliver en brugsgenstand, et projekt for én eller et problem, som man vil løse, vil man ikke formå at 'se' *denne* konkrete unikke og helt singulære kvist.

At have blik for det unikke og singulære ved ting, blomster, dyr og ikke mindst mennesker og de livsfænomener, som vi erfarer som særligt meningsgivende, er at have kunstnerens og filosoffens forundrede og undrende blik. Da åbnes verden som på ny, og måske *er* den også ny, idet du ser på den på denne måde? Måske ser vi da livet i dens bestandige tilblivelsesproces eller 'kommen-til-verden'? Sådan vil Heidegger taler om undren som en 'lysning' og Hannah Arendt tale om en natalitets-begivenhed, altså som en begivenhed, hvor verden og vi selv bliver som nye eller som nyfødte. Den franske fænomenolog Jean-Luc Marion har en smuk beskrivelse af, når vi virkelig 'ser' fænomenet i sig selv i kraft af vores nye åbenhed og i kraft af, at fænomenet ('*urfænomenet*' som vi så indledningsvist at Goethe kaldte det) viser sig selv i og ud fra sig selv:

> …it offers to it what phenomenology considers the phenomenon par excellence – that which shows itself from itself. […] Thus, showing itself in and from itself alone, it shows us first of all what it means – to show oneself, to appear in full authority, in full glory, as the first morning of a world. (Marion - citeret fra Tin (2010, s. 860)

Marion kalder et sådant øjeblik og fænomen for et *'Saturated phenomenon'* – som kan oversættes til overstrømmende eller overvældende fænomen, fordi det er fyldt med så en umådelig stor meningsfuldhed, der slet ikke kan rummes af vores bevidsthed og den forståelseshorisont, som vi ser igennem. Disse øjeblikke og fænomener er da de underfulde fænomener.

Da fremstår verden, denne stol, denne kvist, dette forhold, dette menneske foran mig, ikke som et 'problem', som vi kan og skal finde en løsning på eller tillægge en funktion, men som et *mysterium*, som noget i grunden dybt gådefuldt og hemmelighedsfuldt – ja, som noget bemærkelsesværdigt forunderligt og underfuldt.

I sådanne undringsøjeblikke – hvilket også er mærkværdigt – er det også som om, at vi står i et mere kærligt, glædesfuldt og taknemmeligt forhold til og dialog med verden. Som blev der her *givet* os, som en uventet gave, en adgang eller åbning til det, vi dybest set har kært og lever på og måske også af.

I sådanne øjeblikke er det, at et indfald kan komme til én, og er man digter som William Wordsworth (1770-1850), vil man f.eks. skrive:

> While with an eye made quiet by the power
> of harmony, and the deep power of joy,
> We see into the life of things.

Eller som hans kollega T.S. Eliot (1880-1965) skriver:

> We shall not cease from exploration
> And the end of all our exploring
> Will be to arrive where we started
> And know the place for the first time.

3.7 Hvad kendetegner en undrings-oplevelse og et undringsfællesskab?

Det er umuligt at ville gøre undren tilregnelig og håndterlig.
Når man vil arbejde med undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning, og nu spørger, hvordan man bedst kan tilrette lægge undervisningen, så disse undringer og undringsfællesskaber kan opstå, hvad skal man da se efter? 'Hvad er succeskriteriet?', som man siger. Hvad er kendetegnene ved en ægte undren? Hvordan ser man konkret, at nu undrer deltagerne sig, og nu gør det ikke men er blot nysgerrige eller undersøgende?

Det er ikke muligt at give nogle helt klare og faste 'læringsmål' eller 'læringskompetencer' for, hvordan man underviser eller 'faciliterer' undren. Undren er, som vi nu har hørt flere gange, egentlig ikke noget vi bevidst og intentionelt kan styre eller ville. Undren kommer altid bag på den, der oplever undren. Det er så at sige ikke noget, som man kan udstikke en 'læringskontrakt' på eller udvikle en didaktik for. Derfor er undringsfænomenet og reelle erfaringer af undringsfællesskaber nogle i bund og grund uregerlige og uhåndterlige størrelser. De er i og for sig lige så uforklarlige og underfulde fænomener, som de underfulde 'begivenheder'(jf. Deleuze) eller "saturated phenomena"(Marion), som får os til at undre os.

Alligevel ser vi jo, at Sokrates igen og igen formår at bringe hans samtalepartnere i undren, og at digtere og kunstnere igennem deres poesi og kunstværker får mennesker til at forundres. Så hvad er det, at filosoffen eller kunstneren 'gør' siden de får det til – af og til?

Det første man kan sige er, at det ikke kan gøres via en trin-for-trin-metode. Enhver der ved lidt om f.eks. jazzmusik vil vide, at nok skal den dygtige jazzmusiker kunne nogle teknikker og sit håndværk til perfektion, og i dette håndværk vil der være en hel del 'værktøjer' og metoder, som jazzmusikeren kan benytte sig af. Men 'the jazz" opstår netop, når musikeren slipper teknikken og den viden og de greb, som han eller hun kender og 'ved' hvordan virker. Det er i improvisationens øjeblik, når jazzmusikeren transcenderer de kompetencer, metoder og forståelseshorisont han eller hun før har spillet inden for – at det unikke, det originale, peak'et, sker. I de øjeblikke spiller de ud fra, hvad musikken så at sige kalder dem til at gøre. Og disse øjeblikke er aldrig gentagelige, de kommer altid igen på helt nye og uforudsigelige måder.

Den tyske filosof og hermeneutiker Hans-Georg Gadamer (2004 [1960]) taler også om erfaringen af kunsten og legen som eksemplariske 'sandhedserfaringer', hvor de involverede gribes af 'Sagen selv' eller fænomenet selv. Han overfører denne grebethedens filosofi til samtalekunsten og henviser til Sokrates, fordi også han formåede at lade sig gribe af samtalen – og især af spørgsmålet, det ægte spørgsmål, hvor man står i det åbne, eller bevæger sig ud i det åbne. Og Gadamer fører denne grebethed og åbenhed ud i sidste led – til sprogligheden selv, til forståelse som værensform og begivenhed. Dybere fænomenologisk-hermeneutisk forståelse 'sker' eller hænder med os, den kommer til os – som en uventet gave, som når noget *giver* mening. Den kommer ikke, når vi systematisk og metodisk vil begribe den ved intentionelt at gribe ud efter den. Denne dybere ontologiske/værensmæssige forståelse kommer kun, når vi selv er selvforglemmende grebet og optaget (taget op) af fænomenet i sig selv. Først da er det muligt at høre, som jeg sagde tidligere, 'fænomenets Du'.

Man må nærme sig spørgsmålet om, hvorledes man kan fremkalde eller skabe plads for, at undrings-baserede dialoger og undringsfællesskaber måske vil kunne hænde gennem fortrolighed med og besindelse på den fænomenologisk-hermeneutiske tilgang, og gennem erfaring med det improvisatoriske.

Hvordan da inviterer undren, eller gøre sig modtagelig for undren i praksis?

Praksis er ofte noget andet og langt mindre 'ren' for greb og metoder. For i den konkrete kontekst og situation, med disse konkrete mennesker og disse begrænsede rammer for at arbejde med undrings-baseret dialog, med undrings-drevne innovationsprocesser eller med *under*-visning – sætter de givne vilkår også i stor grad scenen for, hvad der er muligt at gøre.

I det følgende beskrives to forsøg på, hvordan man inden for henholdsvis organisations- og sundhedsudvikling har beskrevet 'kendetegnene' for undringsprocessen og dens 'faser'. Dernæst positioneres disse i forhold til 'kundskabs- og undringsværksteder', som vi har benyttet i dette aktionsforskningsprojekt (den yderligere beskrivelse af kundskabs- og undringsværkstedet finder man i kapitel 5).

3.8 De fire momenter i undringserfaringen:

Carlsen & Sandelands (2014) er optaget af, hvordan undring kan komme i spil og til udfoldelse i en undersøgelse ("How does wonder enter inquiry") inden for en organisatorisk kontekst. De taler om fire momenter i undringserfaringen, som må findes i undersøgelsen, for at man kan sige, at det er undringsbaseret undersøgelse: 1) *Arousal* (opstemthed), 2) *Expansion* (udvidelse), 3) *Immersion* (nedsynkning) og 4) *Explanation* (forklaring).

Arousal-momentet beskriver de som en kombination af bjergtagethed og overraskelse (*awe and surprise*) over en hændelse, der opleves som mærkelig og gådefuld eller forvirrende (*strange and puzzling*). Oplevelse er sanselig og af en æstetisk natur, som stemmer sindet, og får personen til at stoppe op og 'se' på den vante verden med et nyt blik.

Arousal moments may range from looking beneath seashore stones, to listening to the chorus of birds and smelling the low tide (Carson, 1965/1998), or to religious epiphanies (James, 1902/2002). Such moments gain intensity by the magnitude of their transcendence—from small puzzles to mysteries of an unseen order (James, 1902/2002). (Carlsen & Sandelands, 2014, s. 7)

En barriere for *Arousal* kunne være, hvis man kun ser undren som ekstraordinære mirakler og ikke har sans for at se det forunderlige *i* det hverdagslige. Risikoen ved *Arousal* er at man bliver lammet og stående i ren forbløffelse, beundring eller frygt og angst (da det undringsvækkende også ifølge Carlsen & Sandelands kan være af negativ karakter, såsom undren over gruvækkende hændelser og meningsløshed).

Expansion-momentet beskriver Carlsen og Sandelands som en tanke- og horisontudvidende og spørgende bevægelse ud i det åbne i forsøget på at finde nye forståelser. En forestillingsudviklende og intellektuel søgen, der bevæger sig i stadig udvidede cirkler mellem sansning og erkendelse.

> Expansion often occurs in tandem with the arousal moment. Tsoukas (2011) describes the ideas that move him as those that make him think differently, as he is "taken by an other or otherness to a place I've never seen before" (p. 199). (ibid., s. 8)

Barriere for Expansion kunne være, når man blot drives frem af en blind og overfladisk nysgerrighed, der forhindrer personen i at fordybe sig (*dwelling and re-searching*). Risikoen ved *Expansion* er, at man afbryder denne udadgående søgen ved at finde for hurtige og umodne svar og konklusioner.

Immersion-momentet opstår netop, når der indfinder sig en ro til fordybelse og til at nedsænke sig i det emne eller den oplevelse, som man blev ramt af og måtte vide mere om. Dette kræver en empatisk indlevelsesevne ("*emphatic immersion*") og en stor forestillingsevne til også at kunne se verden ud fra stedets ånd eller den Andens ståsted.

> There is a considerable literature where scientists describe the work they do as beautiful and at its most productive in terms of merging, becoming one, with their field of inquiry (Bohm, 2004; Girod et al., 2003). Heshusius (1994) has depicted such immersion as entering a participatory mode of consciousness in which objectivity and distance disappear. People feel passionately about inquiries in which they are *with* their field—whether plants, ant colonies, atoms, or the life worlds of other persons—not inquiring *about* it. (ibid., s. 9)

Barriere for *Immersion* er manglende åbenhed og empati i forhold til den Anden eller det fænomen, som der undersøges. Risikoen er overdreven refleksivitet omkring 'det relationelle' og at miste sig selv, blive opslugt, i forsøget på at blive en del af det Andet eller den Anden.

Explanation-momentet må ikke blot forstås som der, hvor man finder en forklaring på gåden eller undren. Der er i Carlsens og Sandelands' forståelse nærmere tale om det moment, hvor noget klarerop, som i en lysning, noget bliver med ét indlysende eller falder på plads. Det kan for videnskabsmanden, skriver de, være i øjeblikke af skønhed, eller oplevelsen af pludselig harmoni, når en forståelse indfinder sig. Disse 'opklaringer' er af mere sanselig, intuitiv og kontemplativ karakter end de er rationelle, abstrakte og teoretiske. I disse momenter ser man – som i en vision – på et kropsligt og intuitivt plan nogle nye helheder, som man ikke så før.

> A fourth manifestation of wonder arrives in the feeling of coming to know, in the flash of an insight or forming of an explanation (Fisher, 1998). Several thinkers have alluded to this feeling without necessarily labeling it wonder (see Johnson, 2007). Dewey (1980) talked of the harmony of a unifying new whole. Peirce (1931–1958, CP) saw in every idea drawn from ambiguous input a feeling of greater intensity (what he called abduction). (Ibid., s. 10)

Barriere for *Explanation* kunne være, at man ikke får fat i den kropslig og følelsesmæssige emergens og udfoldelse af ideer og visioner, og når dermed heller ikke frem til disse intuitive helheder eller synteser. Risikoen er, at man ender i endelige Forklaringer og dogmer og ikke ved nye frø for ny undren ("*seeds of more wonder"*).

Jeg skal ikke her kommentere på Carlsen og Sandelands 4-moments-beskrivelse af undringsfænomenet og undringserfaringen. Det vil jeg vente med til efter at jeg også har beskrevet den anden proces-beskrivelse af Jan Petersen (2015), der knytter undring til en sundheds- og livskvalitets-fremmende proces inden for sundhedssektoren.

3.9 Undren som en kilde til menneskelig blomstring

Jan Petersen afslutter hans phd.-afhandling *BALANCED WONDER: A Philosophical Inquiry into the Role of Wonder in Human Flourishing* med følgende citat af den amerikanske filosof Alfred North Whitehead:

> Philosophy begins in wonder. And, at the end, when philosophic thought has done its best, the wonder remains. There have been added, however, some grasp of the immensity of things, some purification of emotion by understanding. (Whitehead, 1934, p. 96)

Det er denne forfinelse, som den filosofiske undren kan skabe, ikke kun af tanken men også af den menneskelige følelse, som optager Jan Petersen i hans undersøgelse. På hvilken måde kan den filosofiske undren også være med til at fremme menneskelig dannelse og oplevelse af lykke eller *human flourishing*? Petersen skriver selv indledningsvist:

> Wonder is a sudden experience that intensifies the cognitive focus and awareness of ignorance about a given object. It is typically an unsettling yet delightful experience that makes one aware that there might be more to the perceived object that meets the eye. (Petersen, 2015, s. 5)

I Jan Petersens tilgang ligger et ønske om at forstå undren som en tilstand. Hvad er det for en kognitiv og emotionel tilstand, vi bringes i, når vi er undrende? Når han inden for konteksten af ”medical humanities”(Evans, 2002) har ladet sig særlig inspirere af den form for filosofi, der ser på emotioner ud fra et kognitivt perspektiv, og som fx Adam Morton (2010) beskriver undren som en ”epistemic emotion”. En kognitiv eller rationalistisk tankegang, som man også til en vis grad (større end hos Platon og Sokrates) kan finde hos Aristoteles og hos moderne Aristoteles-tolkere som filosoffen Martha Nussbaum, som Jan Petersen også trækker på i hans undersøgelse.

Jan Petersen sætter fokus på den forøgede forestillingsevne (at kunne tænke og forestille sig ting, der ligger uden for den vante forståelse), som den filosofiske undren kan give folk, og han undersøger, hvordan undring influerer på vores perception (opfatteevne), kan udvide vores moralske sensitivitet (at have bedre blik for den Andens unikhed og situation) samt kan fremkalde, hvad Petersen kalder for undrinens ’efterglød’. Det er oplevelsen af en fornyet åbenhed, ærbødighed og taknemmelighed, fordi noget synes i undringen at blive givet til én af større meningsfylde og betydning, end man helt kan begribe og forstå.

Han indleder med nogle eksempler på, hvad han forstår ved undringserfaringer. Samlet set er de karakteriseret ved følgende forståelse af undren:

> …wonder is an experience, which starts with an intense moment of surprise and dislocation but swiftly leads in to a strong desire to know more and indeed to act. (Petersen, 2015, s. 18)

Dette undringssyn på betydningen af at undrings antændes af et møde med noget usædvanligt eller overraskende enten uden for (det giver han mange eksempler på) eller midt i vores hverdag, bekræftes af, når han med henvisning til Scruton (1974) siger, at "…to wonder appropriately she has to wonder at what is extraordinary, vivid and significant…"(ibid., s. 221)

Men undringen må, mener han, også finde en balance – som også fremgår af titlen på hans afhandling. Denne balance beskriver han på følgende måde:

> Wonderment needs to be balanced because as much as one might like to think of wonder as something joyful and positive there are potentially negative effects to wonder. Wonder as it were may let us astray because through wonderment we may become convinced that we have uncovered the truth about the fundamental structure of the world (which is a big and potentially doubtful claim) or that a given object of wonder was literally there while it in fact was nothing but a product of our imagination. (Petersen, 2015, s. 222)

Undersøgelsen leder til en figur, hvor man ser undring i midten og omkring undring otte mindre cirkler, hvori der henholdsvis står: Perceptionsudvidelse, Forøgelse af den moralske sensitivitet, Undrings-efterglød, Åbenhed, Ydmyghed, Fantasifuld attitude, Ærbødighed og Taknemmelighed.

Tilsammen, argumenterer han – bl.a. ved brug af forskellige moralfilosoffers syn på det lykkelige eller *flourishing life* – vil man derfor kunne sige, at undring kan fremme en menneskelig blomstring og moralsk udvikling.

3.10 Fra ontisk til ontologisk undren – vores tilgang

Skulle jeg nu afslutningsvist positionere den undringsforståelse, som vi i projektet Undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning har tænkt ud fra og forsøgt anvendt i vores undringseksperimenter og undringsværksteder på VIA University College, så vil jeg sige følgende:

Vi kan og vil langt hen ad vejen følge Carlsen & Sandelands (2014) og Petersen (2015) i deres interessante og detaljerede beskrivelser af, hvorfor undren 'kan noget' særligt inden for henholdsvis organisations- og sundhedsudvikling.

3.10.1. Et pragmatisk syn på undring

I Carlsen og Sandelands finder man dog overvældende mange henvisninger til mange forskellige og også modsatrettede filosoffer, og hvordan de har udtalt sig om undren eller noget, der kunne ligne undren. F.eks. skriver de, som vi ser i ovenstående citat, at Mark Johnson godt nok ikke har skrevet eksplicit om undren, men han mener det. Og lignende siger de om pragmatikerne John Dewey og Charles Pierce, som mere taler om nysgerrighed og videnskabelig åbenhed og kreativitet i tilknytning til bedre at 'cope' med givne problemstillinger, end de taler om filosofisk undren.

Der henvises også til Wittgenstein og til Heidegger og Patocka og deres syn på undren, men disse (selv Wittgenstein[7]) står et ganske andet sted filosofisk set – nemlig i en tradition for eksistentiel-fænomenologisk tænkning, der på mange måder står i opposition til den videnskabelige og pragmatiske tænkning, som pragmatisme og semiotikken med Dewey og Pierce og repræsenterer.

Dertil kan man se, at Carlsen og Sandelands flere steder henviser til moderne socialkonstruktionistiske tænkere og organisationsteoretikere som Bruner (1990) og Weick (2004), der netop ser mening og meningsfuldhed som en menneskelig konstruktion – som *meaning-making* og *sense-making*. Men følger man Wittgenstein, Heidegger og Patocka, er etisk og eksistentiel mening og meningsfuldhed i dybere ontologisk og fænomenologisk forstand netop ikke et resultat blot af meaning- og sense-*making* men snarere meaning-and sense-*receiving* (Hansen, 2008, 2016).

Så derfor efterlades man med et noget uklart billede af, hvad det i grunden er for en ontologi og filosofi, der ligger under Carlsen og Sandelands undringsbegreb og undringspraksis. Om end man foranledes til at tro, at dette begreb og denne praksis i sidste instans må forstås ud fra en pragmatisk og socialkonstruktionistisk – og dermed i Heideggers og Patockas forstand - *ontisk* forståelse.

Deres fire undringsmomenter: *Arousal* (opstemthed), 2) *Expansion* (udvidelse), 3) *Immersion* (nedsynkning) og 4) *Explanation* (forklaring) er også for os genkendelige i de undringserfaringer og -praksisser, som vi har stødt på og været i. Men igen er det lidt uklart, hvad det så reelt er for en type undren, der så antændes, udvides og som man dernæst fordyber og afklare sig i forhold til.

Der henvises flere steder til videnskabsmanden, og da disse tænker ud fra en forklarings-søgende undren og dermed – jævnfør Wittgensteins og Heideggers kritik af videnskaben – indsnævrer undringsforståelsen til det ontiske eller beregnelige, så er spørgsmålet vi står med – *hvis* vi skulle bruge disse fire kategorier eller momenter: *Hvori vil antændelsen, udvidelsen, uddybningen og*

[7] For en redegørelse for Wittgensteins rødder til eksistentiel-fænomenologi, se Hansen (2015).

forklaringen se ud, hvis man ikke undrede sig på en videnskabelig måde, men på en filosoferende og kunstnerisk måde? Det svar får vi ikke hos Carlsen og Sandelands.

Det er fx sigende, at det i beskrivelsen af det fjerde moment, Explanation, henviser til Pierce og siger, at undringsfænomenet må forstås som noget, der opstår ikke i deduktion eller induktion men i abduktion. Men når man arbejder med eksistentiel fænomenologi og filosofisk hermeneutik, så vil man hverken knytte an til deduktion, induktion eller abduktion, som oftest er de tre metodiske tilgange, som videnskaben benytter sig af og forstår deres metodiske tilgange i lyset af. I fænomenologien taler man i stedet for om den fænomenologiske reduktion (Van Manen, 2014, kap. 8 og 12). I nyere moderne fænomenologi (Marion,2002, 2008; Tin, 2010) taler ovenikøbet om tre grundlæggende forskellige fænomenologiske reduktioner afhængig af, om man trækker på en Husserliansk, en Heideggersk eller en Levinask fænomenologi.

3.10.2Et kognitivt og moralfilosofisk syn på undren

Går vi til Jan Petersens undringsbegreb og beskrivelse af undringserfaringer, finder vi der – måske fordi afhandlingen er skrevet inden for rammen af 'medical humanities' – en særlig vægtning af en kognitiv og rationel og moralfilosofisk bestemmelse af både *human flourishing* og af undringsbegrebet.

Han har fat i nogle få mere fænomenologiske beskrivelse og tilnærmelser til undringserfaringen gennem fx Hove (1996) og henviser ganske kort til Heidegger i indledningen af afhandlingen – men udsagnet om, at undren forstås som en *'epistemic emotion'* er meget sigende for Petersens tilgang.

Emotioner er, ud fra denne tilgang, noget, vi kan og bør forsøge at begribe epistemologisk, og undren kan bestemmes som en emotion og mental tilstand i det enkelte menneske. Derved får vi også et oplæg til en mere kognitiv og filosofisk-psykologisk og moralfilosofiske (dydsetiske) beskrivelser af undringsfænomenet, som tydeligvis bærer nogle interessante frugter med sig (hans påpegning af, at undring kan ses som vigtig for den menneskelige modning og blomstring). Men vi bliver også her på et ontisk niveau og i en ontisk forståelse af undringsfænomenet.

At tænke undren som en *ontologiske begivenhed*, der sker med det enkelte menneske i mødet med verden/fænomenet eller i relationen og mødet mellem mennesker, og at se denne begivenhed som en svar på en værenskalden eller etisk fordring og Du, der kalder én til nærvær og etisk handling – er netop dog på hver deres unikke måder hvad henholdsvis Heidegger, Patocka, Marcel, Arendt, Buber, Løgstrup, Levinas og Marion gør. Dette ontologiske undringsbegreb bliver ikke udfoldet eller diskuteret i afhandlingen.

Vi kan også genkende vores undringserfaringer i Petersens otte kendetegn: Perceptionsudvidelse, Forøgelse af den moralske sensitivitet, Undrings-efterglød, Åbenhed, Ydmyghed, Fantasifuld attitude, Ærbødighed og Taknemmelighed. Men igen må vi spørge: Ser vi noget forskelligt, retter vores etiske opmærksomhed, undrings-glød, åbenhed, ydmyghed, fantasifulde attitude, ærbødighed og taknemmelighed sig mod noget forskelligt end det, som Jan Petersens undringsbegreb og undringsforståelse er optaget af?

Når han netop ikke tænker og spørger ud fra en ontologisk og eksistentiel-fænomenologisk tilgang, vil disse otte kendetegn så ikke også være stemt eller tunet in på noget andet, end hvad hans kognitive, epistemologiske og emotions-orienterede tolkning af disse otte kendetegn vil tillade?

Måske er et tegn på accentforskydningen i vores og hans fokus på undringserfaringen, at han i højere grad end vi gør, vægtlægger det ekstraordinære, det overraskende og mærkværdige som antændeformer af den filosofiske undren. Godt nok bliver der et par steder talt om, at der også kan være hverdagsagtige oplevelser, der kan fører til undren. Han henviser fx til sin lille datter, da hun første gang så gestaltbilledet, hvor hun det ene øjeblik ser anden og i det næste øjeblik haren.

Men det er ikke den slags undringsvækkelser (Wittgenstein) eller *at-heds*-mysterier (Heidegger), altså, blot det *at* noget er, er i sig selv det mystiske og forunderlige – det er ikke dén form for ontologisk og eksistentiel undren, som Petersen hæfter sig ved.

Det er derimod ambitionen i vores forskningsprojekt, at vi tænker undringsbegrebet og undringsfænomenet ud fra den filosofisk-hermeneutiske og eksistentiel-fænomenologiske horisont,.

3.10.3. En eksistentielt og ontologisk syn på undren

Det er tilsyneladende langsommeligt og besværligt at vække disse at-heds-undringserfaringer med afsæt i den fænomenologiske og hermeneutiske forståelseshorisont. Det er ikke noget, der pludselig, som en stor usædvanlig komet på himlen, straks vækker undren. At-heds- og givetheds-erfaringer (transcendens-erfaringer eller 'Saturated Phenomenon', jf. Marion) er af en ontologiske og måske også spirituel karakter.

Selvom Heidegger og Marion taler på hver deres måde om'urfænomener', er de enige om, at de så at sige ikke er larmende og synlige, men nærmest generte. De er unddragende og usynlige, *når* vi er i vores foretagsomme gøren og villen, eller *når* vi er drevet af en nysgerrig, undersøgende og kritisk videnskabelige og metodisk bevidsthed.

I kapitel fem beskriver vi vores fremgangsmåde, hvor vi ved hjælp af forskellige fænomenologiske, hermeneutiske, sokratisk-dialektiske, eksistentielle og phronesiske rum prøver at bane os vej gennem de størknede meninger og aflejrede 'videns-skaller' for at komme ud i det åbne.

Derved søger vi på at gøre os så åbne og 'sårbare'(fået tilstrækkelige rifter i membranen, jf. Deleuze-metaforen fra indledningen af dette kapitel) som muligt til, at undringen og den fælles undring *muligvis* vil kunne indfinde sig. For vi kan jo, som jeg skrev i kapitlets indledning, anlægge en didaktisk vej til undren. Vores hidtidige erfaringer med undringsværkstedet er, at undringen kun indfinder sig (føler sig velkommen), hvis vi ankommer og er til stede på en lyttende, ydmyg men også legende, improvisatorisk og selvhengivende måde. I de situationer kan en dialogisk relation med fænomenet i sig selv opstå, eller, som jeg vælger at kalde det, dialog med fænomenets Du ske. Dette 'Du', i Bubers eller Marcelsk forstand, kan have svært ved at blive hørt, hvis vi kun fokuser på den levede erfaring og de berørtheder, vi har dér.

Den eksistentiel-fænomenologiske og filosofisk-hermeneutiske bevægelse gennem de fem rum skal pejle os ind mod dette forunderlige Du i den levede erfaring. Når vi fornemmer det, så bringes vi, fortæller vores erfaringer os, i en grundlæggende filosofisk undren. I kapitel 5 beskriver vi kundskabs- og undringsværkstedets momenter og rum. Og i Kapitel 6 (samt i afrapporteringens delrapporter) nogle af de konkrete erfaringer, der blev gjort på VIA University College med disse kundskabs- og undringsværksteder.

Litteratur kap. 3

Arendt, H. (2005 [1958]). *Menneskets vilkår*. Kbh.: Gyldendal.

Arendt, H. (1989). *The Mind of Life*. New York: Harcourt, Inc.

Bearn, G. (1997). *Waking to Wonder: Wittgenstein's Existential Investigations*. Albany: State University of New York Press.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Buber, M. (1997 [1923]). *Jeg og Du*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Cahill, K.M. (2011). *The Fate of Wonder*. New York: Columbia University Press.

Carlsen, A. & Sandelands, L. (2014)."First Passion: Wonder in Organizational Inquiry. *Management Learning* (May 2014)(p. 1-14): http://www.academia.edu/23183224/First_passion_Wonder_in_organizational_inquiry

Egan & Judson (2014). Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum. London: Routledge.

Evans, H.M. (2002). Medicin, philosophy, and medical humanities. *British Journal of General Practice*, Vol. 52: pp. 447-449.

Fisher, P. (1998). *Wonder, the Rainbow and the Aesthetics of Rare Experiences*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Fuller, R. (2006). *Wonder from Emotion to Spirituality*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime Academic.

Hadot, P. (1995). Philosophy as a Way of Living. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault. London: Blackwell Publishing.

Hansen, F.T. (2000). *Den sokratiske dialoggruppe*. Kbh.: Gyldendal.

Hansen, F.T. (2002). Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspædagogikken. Kbh.: Gyldendal.

Hansen, F.T. (2008). At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Hansen, F.T. (2014). Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2015b). ”Om Wittgenstein som humorist og eksistentiel fænomenolog”. In: Mogens Pahuus, *Søren Kierkegaard og eksistentiel fænomenologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2016). At undre sig ved livets afslutning. Filosofiske samtaler om livet og døden i palliativt arbejde. Kbh.: Akademisk forlag.

Hansen, F.T. (2017 – forthcoming). Den Undrende Organisation: Undrings- og visdoms-søgende innovation i offentlige organisationer. Kbh.: Akademisk forlag.

Heidegger, M. (2007 [1927]). *Væren og tid*. Aarhus: Forlaget Klim.

Heidegger, M. (1992 [1937-38]). *Basic Questions of Philosophy*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Heidegger, M. (2012a [1952]). *Hvad vil tænkning sige?* Aarhus: Forlaget Klim.

Heidegger, M. (2012b [1936-38]). *Contribution to Philosophy (of the Event).*Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Hove, P. (1996). The Face of Wonder. *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 28, No. 4: pp. 437-462.

Kaulingfreks, R., Spoelstra, S. and Bos, R. (2011). Wonders without wounds: On singularity, museum and organisation. *Management & Organizational History*, Vol. 6, No. 3: pp. 311-327.

Kierkegaard, S. (1997 [1841]). *Om Begrebet Ironi med stadig hensyn til Sokrates*. Søren Kierkegaards Skrifter (SKS, bind 1). Kbh.: Gads forlag.

Kolmos et al. (2006). *The Aalborg PBL model – Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Koenig, T. (1985). *Human Existence and Philosophical Experience*. Malabar, Florida: Robert E. Krieger Publishing Company.

La Cour, P. (1950). *Fragtmenter af en Dagbog*. Kbh.: Gyldendal.

Lilhav, P. (1999). *Goethes Idéverden*. Århus: Forlaget Sicana.

Marcel, G. (2000 [1950]). *The Mystery of Being* (vol. 1). South Bend, Indiana: St. Augustine’s Press.

Marcel, G. (1973). *Wisdom and Beyond*. Evanston: Northwestern University Press.

Marion, J.-L. (2002). *Being Given. Toward a Phenomenology of Givenness*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Marion, J.-L. (2008). *The visible and the revealed*. New York: Fordham University Press.

Morton, Adam. (2010). Epistemic Emotions. In P. Goldie (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*: Oxford: Oxford University Press.

Parsons, H. (1969). A Philosophy of Wonder. *Philosophy and Phenomenological research*, Vol. 30, No. 1: pp. 84-101.

Petersen, J. (2015). Balanced Wonder: A Philosophical Inquiry Into the Role of Wonder in Human Flourishing.

Rhodes, J. (2003). *Eros, Wisdom, and Silence: Plato´s Erotic Dialogues*. Columbia: University of Missouri Press.

Rubenstein, 2011 Mary-Jane Rubinstein, M.-J. (2011). Strange Wonder: The Closure of Metaphysics and the Opening of Awe.

Schneider, K. (2004). Rediscovery of Awe: Splendor, Mystery, and the Fluid Center of Life. St. Paul, Minnesota: Paragon House.

Tanggaard, L., Johannesen, R. & Skov, K. (2015). *Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen – eksempler fra undervisningspraksis*. Publiceret artikel på internettet: http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20150120-Artikel-innovation-og-entreprenørskab.pdf (senest downloaded 3.1.2017), s. 1-18.

Tin, M. B. (2010). Saturated Phenomena: From Picture to Revelation in Jean-Luc Marion's Phenomenology. *FILOZOFIA*, Vol. 65, No. 9,: pp. 860-876. Se også: http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2010/9/860-876.pdf

Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. London, Ontario: State University of New York Press.

Van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark*. London, Ontario: The Althouse Press.

Van Manen, M. (2006). *The Tone of Teaching*. London, Ontario: The Althouse Press.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Vasalou, S. (2012). *Practices of Wonder*. Eugene, Oregon: Pickwick Publications.

Vasalou, S. (2015). *Wonder: A Grammar*. New York: SUNY Press.

Verhoeven, C. (1972). *The Philosophy of Wonder*. New York: Macmillan.

Weick, K.E. (2004). Vita Contemplativa. Mundane Poetics: Searching for wisdom in organizational studies. *Organizational Studies*, Vol. 25: p. 653-668.

Wittgenstein, L. (1991). *Kultur og værdi. Spredte bemærkninger*. Aarhus: Forlaget Modtryk.

Kapitel 4: Fremlæggelse af vores syn på menings- og undrings-dreven innovation[8]

Finn Thorbjørn Hansen og Sine Maria Herholdt-Lomholdt

4.1 Introduktion

Hvor vi i kapitel 2 har beskrevet og diskuteret forskellige tilgange til innovation og entreprenørskab, og i kapitel 3 hvad undring er som fænomen og tænkeform, vil vi i dette kapitel fremlægge vores syn på, hvad undringsdreven innovation og entreprenørskab kan bestå i.

Vi vil i første omgang 'slå tonen an' ved at stille ind på den forundring, der oftest går forud for den mere filosofiske undren, og som knytter sig til en æstetisk transcendens-erfaring. Med idéhistorikeren Dorthe Jørgensen (Jørgensen, 2014) nuancerer vi, hvad det kan være for anelsesfulde og indfaldsprægede fornemmelser og erfaringer, som den undringsdrevne innovator og entreprenør må have sans for, hvis han eller hun vil arbejde med radikal innovation på et eksistentielt, etisk og meningsgivende plan.

Dernæst bringer vi den italienske innovationsforsker, Roberto Verganti (Norman & Verganti, 2014; Verganti, 2008; Verganti & Öberg, 2013) i spil, fordi vi ønsker at tænke i forlængelse af hans hermeneutisk-inspirerede 'design- and meaning-driven innovation'. Vi argumenterer for, at hans 'kritisk-hermeneutiske' tilgang bør suppleres med en undrings-hermeneutisk tilgang (fra meningsdrevet til undringsdrevet innovation).

Denne undringsdrevne innovationstænkning, der specifikt retter sig imod radikal og eksistentiel innovation inden for velfærdsprofessioner og –uddannelser, vil dernæst blive diskuteret og profileret i forhold til dagsaktuelle danske innovationstilgange, som vi ser dem hos Lotte Darsø og Lene Tanggaard.

---

[8] Dette kapitel trækker til dels på Finn Thorbjørn Hansens tidligere studier i Vergantis og Öbergs innovationsforskning samt på hans kritik af Darsøs ikke-videns-begreb og Brinkmann & Tanggaard (2010) forståelse af kreativitet ud fra en 'håndens epistemologi'. Denne kritik blev første gang beskrevet i Hansen et al. (2016) og man finder den også nævnt og udfoldet yderligere i Hansen (2017). Her fungerer disse tanker og kritikpunkter som inspiration til at positionere og tydeliggøre, hvori en undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning i professionsuddannelser kunne tage sig ud – og som noget nyt knyttes der an til den æstetiske transcendenserfaring (Jørgensen, 2014) og til design-dreven innovation, og hvori undrings-dreven innovation i lyset heraf må tænkes i forhold til Liedtka og Ogilvies (2011) model for designdreven innovation.

Vi relaterer også den undringsdrevne innovations- og entreprenørtilgang til den megen omtalte 'design-drevne innovation', som f.eks. den danske innovationsorganisation MindLab trækker på, her eksemplificeret af Liedtka og Ogilvies (Liedtka & Ogilvie, 2011) model for designdreven innovation.

Dette vil lægge den teoretiske grund for den praktisk-pædagogiske innovationsmodel, som vi præsenterer i afrapporteringens kapitel 5.

4.2 Hvad er en æstetisk erfaring – når indtryk og forundring kommer før undren og udtryk

Vi så i kapitel 3, at en undren og det at undre sig over noget kan opstå på forskellig vis. På en lidt voldsom og direkte synlig måde, som når en komet pludselig bevæger sig hen over himlen og vi standser op i overraskelse, beundring eller ærefrygt. Eller hvis noget hænder, som kommer bag på én og man spekulerer over, hvad årsagen mon kan være til det. Når vi i Kapitel 3 fik udpeget nærmest usynlige og yderst flygtige erfaringer, som på en ejendommelig måde 'siger os noget' eller bærer en værdifuldhed i sig, så har disse erfaringer at gøre med en ontologisk (værensmæssig og transcendent) dimension i tilværelsen. Det er en dimension, som eksistens- og livsfilosoffer, eksistentielle fænomenologer og filosofiske hermeneutikere kredser om og forsøger at give stemme til.

Som bl.a. K.E. Løgstrup, Gabriel Marcel og Hans-Georg Gadamer har dvælet ved, så udspringer æstetiske, etiske, eksistentielle og spirituelle/metafysiske erfaringer og livsfænomener fra værens-dimensionen. Livsfænomener og livsytringer som kærlighed, håb, tillid erfaringen af indre frihed, livsglæde, skønhed, etc. – eller manglen på samme – ligger under det synliges grænser. De kan ikke registreres eller empirisk konstateres, de kan ikke videnskabeligt konstateres eller evidensbaseres. De ér ligesom bare.

Det er her – under synlighedens grænser – at fænomenologerne opererer. Det er dette før-bevidste, før-refleksive, før-intentionelle og måske endda før-kulturelle niveau, som både de eksistentielle fænomenologer og de filosofiske hermeneutikere gør sig store anstrengelser for at få gehør for og kalde frem i deres analyser og tænkning.

Filosofferne er dem, der så at sige kan hjælpe os tilbage til 'begrebernes Fødeegn"(jf. Kierkegaard), når skaden så at sige er sket, når begreberne er frosset fast og er størknet i nogle bestemte betydninger. For at optø disse igen og dermed at bevæge os fra en Det- til en Du-relation med fænomenet (jf. kap. 3) – kan vi via den sokratiske og kritisk-dialektiske og undrende samtale- og jordemoderkunst bevæge os 'opstrøms' tilbage til ordenes og begreberne kilde.

Kunstnerne anstrenger sig på sin vis også for at komme fri at vanetænkning og vanehandlinger, men de *shiner* først, når de improviserer og leger og eksperimenterer, og er i en levende sanselig og æstetisk dialog med det materiale, de farver og former, eller indtryk og inspirationer, som de søger kunstneriske udtryk for.

Kunstnerne er dermed langt mere fremadskuende end filosoffen. De bevæger sig ikke baglæns for at finde tilbage til kilden. De rammer intuitivt kilden, fornemmer den bedre end nogen anden, som havde de en bøjet 'ønskekvist' i deres hjerte, der peger kilden ud for dem. Og under og ud fra indtryk af denne kilde skaber de så. Nye verdener vælder frem, nye gestaltninger, som verden ikke har set før, bliver til, selv et nyt sprog kan vokse frem af digterens skriv eller af musikerens komposition. Når de er i berøring med og mærker kontakten til kilden, er de i en forundring og ikke i en undren.

Når vi taler om 'undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning', så mener vi et både-og. Det, som driver innovationen frem her, er både en forundring og en undren. Vi har, som vi indledningsvist i kapitel 1 også kort gjorde rede for, den kongstanke, at vi kan komme i dialog med 'det væsentlige' – med værensdimensionen i en professionspraksis eller professionsuddannelse – hvis vi bevæger os forsigtigt og improviserende frem ud fra de to impulser: *den lyriske* og *den sokratiske impuls*. Sagt agt anderledes er der tale om en bevægelse mellem den sanselig-stemte forundring og den eksistentielle og filosofiske undren.

Vi tror, at filosoffen og kunstneren kan lære os noget, også selv om vi ikke selv – som sygeplejersker, pædagoger eller undervisere i disse fag og professioner – er professionelle kunstnere eller fagfilosoffer. Vi tænker, at der i alle mennesker er en lille digter og en lille filosof, og at det er disse to kræfter i mennesket, det æstetiske og det filosofiske, som vi håber at vække og appellere til, når vi vil facilitere undrings-drevne innovationsprocesser og entreprenørskabs-undervisning.

I kapitel 3 samlede vi os primært om den filosofiske undren. I dette kapitel vil vi derimod tage udgangspunkt i den sanselig-stemte forundring og udpege, hvad det er for en 'fornemmelse for det underfulde', som vi af den vej ønsker at skabe i vores undringsværksteder og innovationsprocesser og undervisning.

Uden denne fornemmelse vil vi ikke opfatte de flygtige åbninger til værensdimensionen, som igen og igen viser sig midt vores hverdags- og arbejdsliv. Formålet med undrings-drevne innovationsprocesser er at give deltagerne en musikalitet eller sans for, at kunne ledes af disse 'værenskilder' midt i hverdagen og professionen eller uddannelsen. Og formålet er så, at skabe og innovere i kraft af disse kilder. I den forstand er undrings-dreven innovation ikke *problem*-orienteret men, som vi så i kapitel 3, *mysterium*- eller 'under'-orienteret.

4.3 Et eksempel på en æstetisk forundring

For nogle år siden besøgte en af kapitlets forfattere[9] Glasmuseet i Ebeltoft. På det tidspunkt var der en glimrende udstilling af den verdensberømte glaskunstner Bertil Vallien. Mange af værkerne bevægede sig om samme form, en båd i dunkle og/eller gyldne farver hvori der, nedlagt i glasset, lå et udtryksløst ansigt eller et helt menneske samt forskellige brugsgenstande, som et menneske i tidligere tider kunne have haft glæde af i sit liv. Sådan så det ud for det umiddelbare øje. Men udstillingen – og hvert enkelt værk – viste hen til noget mere. Der var på en mærkelig måde mere i hvert enkelt værk end blot imponerende arbejde med glas, farver og former. Og det var vel dybest set 'det mere', som gjorde hvert enkelt værk til kunst frem for bare godt håndværk.

Jeg (Sine) husker, at jeg stod længe foran en af bådene. Den chancerede i brune og gyldne farver og nedsænket i bådens glas lå et udtryksløst ansigt sammen med nogle pilespidser og andet jagtudstyr fra fortiden. Medens jeg stod og betragtede dette værk skete det forunderlige, for dét begyndte at tale til mig. Selvfølgelig ikke bogstaveligt – men alligevel. Værket talte om døden, om at stævne ud på sin sidste rejse, og også om at være efterladt og ville gøre denne sidste rejse så god som muligt for sin kære. Værket fortalte om slægter, som var gået forud for mig, og det pegede på alle dem, som ville komme efter.

På den måde rejste værket spørgsmål til, hvad et liv i grunden 'er og er værd i en større sammenhæng. Værket viste mig vel dybest set, at mit lille og dog betydningsfulde liv i den store sammenhæng blot er at betragte, som et komma mellem et før og et efter. En lille båd og et lille liv i en stadig strøm af kommen og gåen bort. På en måde blev døden derved afdramatiseret, den blev naturlig, som et forhold der må komme. Et forhold som vi alle, nulevende såvel som fortidige og fremtidige står i, i en form for indbyrdes slægtsskab. Netop dénne dødens båd, undviger nemlig ingen. Og på samme tid var døden – også i dette værk – meget mystisk; for hvor sejler vi mon hen? Hvordan bliver rejsen? Og er man mon alene i den båd?

Disse tanker er blot et udpluk af de tanker, som besøget på glasmuseet og mødet med Bertil Vallients værker den dag vakte i Sine. De skal her være nævnt for forsøgsvis at pege på, hvad en æstetisk forundringserfaring egentlig kan være og hvordan sådanne erfaringer kan lignes med erfaringer, som vi konstant gør os i professionsuddannelserne – i mødet med patienten, barnet, borgeren eller hvem vi nu arbejder med. I dette møde og i en sådan dialog med værket, fænomenet

[9] Sine Maria Herholdt-Lomholdt

eller dét i praksis, der taler til os, er der en afgørende dimension, der har med den i kapitel 3 omtalte forundring og undren at gøre.[10]

4.4 Skønhedserfaringer er også transcendens-erfaringer

Skal vi følge Danmarks vel nok førende forsker i filosofisk æstetik – Dorthe Jørgensen (Jørgensen, 2004a, 2004b, 2006, 2014), så betragter hun en æstetisk erfaring som kendetegnet ved to forhold: For det første at man som betragter oplever en konkret formal skønhed (i dette eksempel glassets form og farver og det håndelag, som tydeligvis ligger bag), og for det andet at man samtidig aner en mere åndelig betydning.

Dette åndelige 'mere' ('transcendenserfaring' eller metafysisk erfaring', som hun også kalder det) er dét, der gør, at værket så at sige overskrider sig selv. En sådan overskridelse giver anledning til, at betragteren begynder at involvere sig og kommer i en tænksomhed og intuitivt fornemmende og anende forhold til fænomenet. Derved indfinder der sig nogle langt dybere og større erfaringer, indsigter og tanker, end hvad individets egen idiosynkratiske, psykologiske og kulturelt bestemte horisont umiddelbart rummer. I sådanne inspirerede og indsigtsgivende øjeblikke oplever man sig – som i Sines tilfælde – på forunderlig vis pludselig tiltalt af værket. Man aner en større sandhed og sig selv indsat i en ny og større sammenhæng og værens-helhed.

En sådan tiltale gælder ikke kun i snæver betydning i forhold til den aktivt udøvende kunst eller reception af kunst. Derfor skelner Dorthe Jørgensen også mellem æstetik (forstået i disse mere moderne kunstkritiske rammer) og så skønhed, som de gamle grækere forstod det. Skønhed er noget, der også kan erfares i mødet med et barn, en hjælpsom person, en kærlig og trøstende berøring, et uventet besøg af en syngende solsort eller en hvilken som helst begivenhed eller praksis, hvori erfaringen af noget grundlæggende smukt, godt, sandt eller meningsfuldt sker og lever (se Jørgensen, 2001, 2014). For de gamle grækere udgjorde erfaringen af det Skønne, det Gode og det Sande en helhed, hvilket den moderne forståelse af æstetik og æstetisk erfaring ikke tænker ud fra. Men Jørgensen viser gennem hendes forskning og forfatterskab, at en sådan skønhedsforståelse har langt mere at sige til os i dag, end moderne kunstforståelse og modernismen generelt har eller havde blik og forståelse for.

---

[10] Betydningen af 'den æstetiske erfaring' knyttet til udvikling af sygeplejerskeprofession og sygeplejerskens evne til at høre 'kaldet i situationen' og dermed også til deres praktiske og etisk-eksistentielle dømmekraft, er et forskningsspørgsmål og emne, som SMHL uddyber i sit nuværende ph.d.-projekt "Skønne øjeblikke i sygeplejen – en kilde til innovation? ".

En sådan 'skønhedstiltale' kan man også opleve som professionsudøver. Noget i en situation taler til én, man kaldes ligesom på, og igennem denne tiltale og kalden vokser nye tanker og handlinger frem. Når den enkelte sygeplejerske, pædagog eller lærer i helt konkrete situationer erfarer en særlig meningsfuldhed eller skønhed, når 'stjernestunderne' i klassen, i børnehaven eller med patienten viser sig og ansporer til både glæde og eftertanke, så er der mulighed for at erfare situationers merbetydning. I sådanne situationer erfarer vi en særlig meningsfuldhed og støder ind i nogle af vore egne og professionens grundværdier.

Eksempler på sådanne skønne situationer eller øjeblikke vil man finde flere i afrapporteringens delrapporter. Det afgørende her er, at disse øjeblikke er kendetegnet ved at være oplevet som 'underfulde', dybt meningsgivende på et eksistentielt, etisk og mellemmenneskeligt plan og som øjeblikke, der lige som 'lyser' af et ejendommeligt nærvær og en dialogisk åbenhed.

Sådanne situationer har vi i mange år næsten overset i professionsuddannelserne. Vi uddanner i høj grad til problem-identifikation og problemløsning (se f.eks. Forskningsministeriet, 2008), men har stort set ikke blik for værdien (også læringsmæssigt) af den slags skønne og samtidig overskridende erfaringer. I nærværende rapport er det nu vores hensigt at pege på sådanne centrale erfaringer i professionen og i livet, som en kilde til forundring, undren og innovation.

Det særlige ved æstetiske erfaringer er nemlig, skal vi følge Dorthe Jørgensen, at de ikke efterlader betragteren uberørt. Betragteren forvandles i mødet med værkets mer-betydning fordi værket sætter alting, også betragterens eksistens, i et nyt og anderledes perspektiv. På samme måde kan man som professionsudøver, blive bragt i situationer som forvandler og flytter på et eksistentielt plan og dernæst også rummer mulighed for at 'flytte' professionen.

Overordnet søger vi altså i vores innovationstænkning og -tilgang at betragte livet som lignende et kunstværk, der indeholder og fremviser merbetydning og som kan have en sådan forvandlende kraft. Følger vi en sådan tankegang, kan det få ret afgørende betydning og konsekvenser for forståelsen af innovation. Hvis vore tanker, handlinger – ja hele eksistens, vitterligt kan forvandles i mødet med en form for merbetydning, en tiltale, et kald, så kan det vise hen til grundlæggende andre veje i arbejdet med innovation og entreprenørskab, end de tilgange, som i rapportens kap. 2 omtaltes som Modus 1 og Modus 2 tilgange og som for tiden tages mest i anvendelse på professionshøjskolerne. MEN – det kræver så, at vi udvikler tilgange i undervisningen, som formår at tage vare på sådanne særlige øjeblikke og 'ud-destillere' øjeblikkenes betydning og 'tiltale'. Det kræver også, at vi forstår, hvad det vil sige at handle innovativt på baggrund af sådanne øjeblikke.

At søge sådanne nye veje i forståelsen af innovation og entreprenørskab er vi ikke ene om. Prominente innovationsforskere som den italienske Roberto Verganti (Verganti, 2008; Verganti &

Öberg, 2013, 2015), den amerikanske Claus Otto Scharmer (C. Otto Scharmer, 2011; C. Otto Scharmer & Kaufer, 2014; Claus Otto Scharmer, 2008) og adskillige forskere indenfor det, man kalder 'design-driven innovation' udpeger og giver bud på, hvorledes vi kan arbejde med innovation og entreprenørskab på måder, som indrammer og/eller redefinerer menings- og betydningsindhold i vore praksisser. Vi vil i det videre pege nogle af disse tilgange ud, for dels at lære noget af dem og samtidig vise, hvor og hvordan vores tilgang alligevel adskiller sig.

Kapitlet kan dermed betragtes som et sæt puslespilsbrikker der tilsammen gerne skulle pege hen på rapportens kapitel 5, hvor vi præsenterer 'undringsfisken', som den model for undringsdreven innovation- og entreprenørskabsundervisning, vi igennem projektperioden har udviklet.

4.5 Fra produkt- og bruger-dreven innovation til design- og meningsdreven innovation: Verganti

Den italienske innovationsforsker Roberto Verganti blev i 2009 med bogen Design-driven Innovation (Verganti, 2009) internationalt kendt inden for innovations- og designforskningen. I bogen lægger Verganti grundridset til en ny form for innovationstænkning og –praksis, der arbejder med en bevægelse fra produkt- og bruger-dreven innovation til design- og meningsdreven innovation. Verganti er optaget af, hvordan man kan skabe nytænkning ikke blot på den mindre skala inden for et allerede givent paradigme (hvad man også omtaler som 'inkrementel innovation'), men på den store skala, hvor der opstår en paradigmatisk ny måde at tænke, handle og være på (omtalt som 'radikal innovation').
Verganti benytter sig bl.a. af to enkle eksempler for at anskueliggøre en sådan paradigmesættende ny måde at tænke på. Tænk på den måde vores tip-oldeforældre forstod og brugte et stearinlys. Den centrale mening med et stearinlys var for dem, at det skulle fungere som en lysbringer, altså uden stearinlyset ville der være mørkt i rummet, da man ikke i normale hjem havde elektrisk lys. I dag har stearinlys fået en grundlæggende anden betydning og mening. Da den elektriske lampe blev en hvermandsting forsvandt stearinlyset ikke. Måske faldt produktionen en overgang, men da man senere begyndte at se stearinlyset, som noget man tænder for at skabe hygge, blev stearinlys masseproduceret og er nu en storindustri. I dag, i IKEA f.eks., kan man som bekendt finde mange forskellige typer stearinlys med forskellige former, farver og dufte. Stearinlyset i dets basisfunktion har ikke ændret sig, ingen større teknisk innovation er sket, men den meningshorisont som stearinlyset forstås igennem, har til gengæld ændret sig radikalt siden vores oldeforældre.

Et andet eksempel er bilindustrien. Her ser man store tunge industrirobotter, der døgnet rundt producerer biler på række. Vil man forbedre og skabe innovation inden for det område, er det typisk på det tekniske område. Oftest vil man spørge, hvordan man kan innovere så robotten bliver

hurtigere og kan fungere med større præcision? Sådan tænkte de fleste robotingeniører på en tysk bilfabrik for nogle år siden. Men i denne gruppe af ingeniører var der en mand, som en dag pludselig kom på en skør og sjov idé. Han fortalte den til sine kollegaer, som blot rystede på hovedet. Denne idé ville jo hverken gøre deres bilrobotter mere robuste, hurtigere eller mere præcise. Manden troede dog fortsat på ideen, og en overordnet lod ham arbejde videre med den. Hans idé var i al korthed følgende: Det kunne da være sjovt at tage en ganske almindelig bilrobot, sætte et sæde på for ende af hver robotarm og lade mennesker sidde på sæderne. Det sjove kunne nu være, hvis mennesket på sædet selv kunne programmere de bevægelser, som robotten skulle udføre. Hvad der før var en bilrobot blev nu til en underholdningsrobot til brug i forlystelsesparker. I dag er også det blevet til en storindustri, og de fleste der f.eks. har været i LEGO-land har set eller prøvet en sådan 'Robocoaster'. Pointen er den samme som med stearinlyset. Produktet har i og for sig ikke ændret sig synderligt, men den meningshorisont som produktet bliver forstået ud fra, har til gengæld ændret sig radikalt.

Disse eksempler bruger Verganti nu til at efterlyse innovationstilgange, der går fra at være primært teknisk-produkt-forbedrende eller brugerdefineret, til at søge overraskende og for brugerne uventede og umiddelbart utænkelige ideer. Hvordan lærer vi som innovatorer og entreprenører at innovere på et sådant dybereliggende og meningsgivende plan?

En af vejene dertil er ifølge Verganti, at innovatoren eller entreprenøren må lære sin egen 'personal culture' at kende. Med det mener han ikke, at innovatoren kun skal se nærmere på egne private interesser, lyster og præferencer. 'Personal culture' vedrører innovatorens *visioner om det gode liv* og syn på mennesker, skønhed, værdighed og hvad et godt, bæredygtigt og retfærdigt samfund er. Altså hvad der dybest set giver mening, som han eller hun finder værdi-og meningsfuldt, og hvad man som menneske længes efter og holder af. Verganti skriver:

> It reflects his own vision about why people do things, about how values, norms, beliefs, and aspirations could evolve, and also about how they should evolve.(Verganti, 2009 s. viii)

Det er imidlertid ikke kun innovatoren selv, der må stille sig selv disse eksistentielle, etiske, værdimæssige og handlingsorienterede spørgsmål. En væsentlig pointe i Verganti`s bevægelse fra inkrementel- til radikal innovation er, at dette ikke kan ske udelukkende via virksomhedens, innovatorens eller brugernes egne meningshorisonter og livsvision. Der må noget mere til, noget 'outlandish'. Verganti beskriver dette som eksterne interessenter, men ikke kun interessenter og partnere, der officielt eller arbejdsmæssigt er knyttet til organisationen. Det 'outlandish' må snarere være skæve 'interpreters outside the usual networks'. Ifølge Verganti er det via en sådan tværfaglig tilgang og via inspiration hentet uventet fra 'kulturens ydrekanter', at 'det nye' og inspirerende kan forventes at komme.

Disse 'outlandish ideas', er som blomstrende træer, der har dybe rødder i den kulturelle muld og gældende virkeligheds-opfattelse, men som alligevel formår at sprænge sig fri for at folde sin krone ud i et nyt paradigme. Ifølge Verganti og hans svenske kollega Åsa Öberg (Verganti & Öberg, 2013) bliver det muligt at sprænge sig fri gennem en *kritisk distance*. For at kunne se de givne og selvfølgelig grundantagelser i en kultur, må man kritisk bore sig ned til de usynlige men bærende lag i 'the common sense', altså det vi hidtil har taget for givet i en organisation.

Verganti og Öberg ser således en distanceret ('outlandish') og kritisk refleksion som centralt for udvikling af radikal- og meningsdreven innovation.

4.6 Innovationsforskning på hermeneutisk grund

I føromtalte artikel (Verganti & Öberg, 2013) dvæler de to innovationsforskere ved spørgsmålet, om en sådan radikal og meningsdreven innovation også kræver en grundlæggende ny teoretisk rammeforståelse, end den man hidtil har beskrevet og forstået produkt- og bruger-dreven innovation igennem.

Hidtil har innovationsforskningen været teoretisk beskrevet ud fra enten 1) en teknologisk og naturvidenskabelig, 2) en socialkonstruktivistisk og socio-kulturel og sociologisk tilgang eller 3) en kreativitetspsykologisk tilgang. Disse tilgange og dimensioner i innovationsprocessen er fortsat vigtige og relevante at arbejde med, hævder de. For mening gestalter sig og konstrueres igennem teknologiske gennembrud, sociokulturelle og socio-materielle forhold, psykologiske relationer, artefakts, sprogligheder og livsmønstre samt gennem kreative 'mindsets'.

> A major implication of considering innovation as a process of interpretation and envisioning is that it alllows capturing the socio-cultural dimensions of innovations of meaning. (Verganti & Öberg, 2013 s. 89)

Men, når vi specifikt vil samle os om kilden til meningsdimensionen og dermed til en dybere forståelse for, hvad meningsfuldhed i grunden er, anfører Verganti og Öberg, at der må noget mere til. Det enkelte menneskes erfaring af mening og meningsfuldhed kan ikke fuldstændigt fanges ind via hverken et naturvidenskabeligt eller socialkonstruktivistisk, sociologisk eller psykologisk perspektiv. Der er også en eksistentiel og filosofisk dimension, som den enkelte såvel som et fællesskab af mennesker kan og gerne vil være i dialog med. De skriver:

> *Individual give meaning to things, not only through social interactions, but also through reflection about the purpose of life. […] Therefore, innovation of meaning does not only build on sociological dimensions but also on philosophical ones, as in the meaning of life. To explore the philosophical dimension we leverage on the theory of hermeneutics.*(Verganti & Öberg, 2013 s. 90)

Det er således gennem *den filosofiske hermeneutik*, at de søger inspiration til at forstå, hvad der egentlig er på færde, når vi fortolker, tyder, diskuterer og forholder os til mening og det meningsfulde i vore liv. Meningsfænomenet er, som de også skriver, noget forunderligt og uhåndgribeligt. Mening er derfor svært at forklare eller komme bagom. ”*The nature of meaning is peculiar: It involves symbolic, emotional and in intangible factors.*” (Verganti & Öberg, 2013 s. 87)

Når Verganti og Öberg her taler om hermeneutik, har de korte henvisninger til Gadamers eksistentiel-filosofiske hermeneutik (Gadamer, 2004 [1960]) og til den mere fænomenologiske og intuitivt-orienterede innovationsforskning (f.eks. C. Otto Scharmer, 2007). Men deres centrale figur og teoretiske reference er til Paul Ricoeurs *kritiske hermeneutik* (Ricoeur, 1984, 2010).

Det får betydning, når man ser nærmere på, hvad Verganti og Öberg forstår ved ’kritisk distance’ og ’kritisk refleksion, og i forhold til hvad det er man skal fokusere på, når man vil ”designe nye scenarier af mening”. Ifølge Verganti og Öberg kan det foregå gennem kritiske refleksioner, diskussioner, debatter og klare argumenter i dialoger mellem ledelse, medarbejdere, interessenter og ’the outlandish interpreters’.

> It implies to develop arguments rather than finding optimal solutions. Innovation of meaning is in other words a process of generative interpretations through debates.(Verganti & Öberg, 2013 s. 89).

Mening knytter sig til en sfære, der ifølge Vergantis og Öbergs udlægning, har med *”…shifting sphere of knowledge, opinions, news and proposals*”(Verganti & Öberg, 2013 s. 92), og de eksterne interessenter og ’outlandish interpreters’ ses som *”…an important source of new arguments.*”

Når der således skal findes ny mening for- og fortolkning af et produkt, må denne mening blive til gennem *kritiske* diskussioner mellem ledelse, medarbejdere og eksterne netværk. Disse kritiske diskussioner rummer udveksling af viden, holdninger, nye informationer og forslag begrundet i det gode argument.

Men om det er den vej, som Verganti nødvendigvis vil, eller behøver at gå via den kritiske hermeneutik, er dog for os at se et åbent spørgsmål. Dels er der, som vi skal vise neden for, nogle åbenlyse mangler ved en sådan udelukkende *kritisk*-hermeneutisk tilgang, dels har Verganti på det seneste (Verganti, 2017) anlagt en kurs og en retorik, der bløder op på denne kritisk-argumentative tilgang, idet han nu taler for, at man skal rette sig imod det, som mennesker *forelsker sig i* og dybest set holder mest af og oplever som meningsgivende i deres søgen efter livsmening:

> … instead of getting close to users to solve existing problems, it requires to step back and **gifting** people with unsolicited proposals. Because if we think at customers as users, and if we focus on the negativities of use, we will definitely solve problems, but we will never make them fall in love. We

need to think at them as people, and gift them with new positive opportunities for their **search for meaning in life**.[11]

4.7 Fra menings-dreven til undrings-dreven innovation: Vores tilgang

Hvis man inden for innovationsforskningen ønsker at komme i en dialog og kontemplation over, hvad man grundlæggende set erfarer som meningsfuldt, over det man dybest set har kært (elsker) og længes efter, så vil vi foreslå, at man supplerer Ricoeurs kritiske hermeneutik med Gadamers sokratisk-undrende hermeneutik.

Sagt kort er der nogle vigtige forskelle mellem Gadamers og Ricoeurs syn på hermeneutik (Mootz III & Taylor, 2011; Grondin, 2014). Gadamer er en elev af Heideggers sene værensfilosofi og eksistentiel fænomenologi og Ricoeur stiller sig i en position, der delvist kan forstås som en 'mistankens hermeneutik' med tråde til sociologen og samfundsfilosoffen Jürgen Habermas og Kritisk Teori.

Habermas og Ricoeur kritiserede tilbage i 1960-erne (Mendelson, 1979; Mootz III & Taylor, 2011) Gadamer for at mangle en tilstrækkelig ideologikritisk distance til den tradition og den kultur, som fænomenet undersøgt, er en del af. De hævdede dengang, at Gadamer dermed lagde op til en mere konservativ og fortidsvendt form for hermeneutik, der ikke har blik for de samfundsmæssige og ideologiske diskurser, der 'sætter' betydningen af fænomenet og ikke mindst de tekstlige og kontekstuelle tolkninger heraf. Vil man se frem og skabe nye fremtider, må man som en Ricoeur-inspireret kritisk hermeneutiker søge bagom disse tekster og fænomener for at nå frem til de bagvedliggende forklaringer, begrundelser og interessekonflikter. Først igennem en sådan 'frigørelsestænkning' kan man tænke nyt og utopisk, hævder de.

På Habermas og Ricoeurs kritik svarede Gadamer tilbage, at hans tænkning faktisk er *mere* kritisk og mere grundlæggende end deres. For Habermas og Ricouers kritikbegreb hviler på en række antagelser (Kritisk Teoris og Ricoeurs forestillinger om det 'frigørende blik', objektiverende distance gennem en forklaringsorienteret tilgang, meningskonstruktion og meget andet), som Gadamer på sokratisk og fænomenologisk vis også vil forholde sig grundlæggende spørgende over for.

Når Ricoeur vil skabe den nødvendige hermeneutiske distance over for fænomenet i det nære og konkrete gennem et forklarende og objektiverende blik, vil Gadamer i stedet skabe den nødvendige

[11] http://robertoverganti.wix.com/verganti#!innovation-of-meaning/cdyf (downloaded den 11.8.2015)

distance via den sokratiske dialektik. Hvor Habermas og Ricoeur groft sagt i debatten i 1960-erne satte 'videnskabsmanden' og dennes systematiske og kritisk-analyserende tilgang som ideal for 'mistankens hermeneutik' og dens ideologikritiske og emancipatoriske refleksionsprocesser, sætter Gadamer 'kunstneren' og den 'anstøds(Anstoss)- og dialog-bårne og sokratiske og eksistentielt-undrende tilgang som ideal for hans filosofiske hermeneutik. (Gonzalez, 2006, Barthold, 2010).

Verganti og Öberg (Verganti & Öberg, 2013) er meget inspireret af den svenske designforsker Marcus Jahnke, der trækker på Habermas og især Ricoeurs tidligere kritik af Gadamer (Jahnke, 2013). Via dem argumenterer Jahnke for, at Gadamers filosofiske hermeneutik ikke er ligeså anvendelig for designforskning som Ricoeurs kritiske hermeneutik, fordi Gadamer, som Jahnke skriver, er rettet mod fortiden (tradition og historien) og ikke imod fremtiden. For at have denne retning må man kunne forholde sig mere systematisk kritisk på en samfundsrelateret, forklaringsorienteret og vidensbaseret måde, mener Jahnke med henvisning til Habermas og Ricoeur[12]. Derfor vil *"…a more future-oriented design practice that contributes to the on-going creation of new meaning in culture*"(Jahnke, 2013, s. 94) ikke finde så stor inspiration i Gadamers tænkning, hævder Jahnke.

Et andet problem med Gadamers tænkning, som Jahnke ser det, er, at den heller ikke giver et så godt blik (som Ricoeur) for, hvad der er på færde i de *formgivende og kunstnerisk-skabende* øjeblikke i designprocessen. Som Jahnke skriver:

> The second gab I investigate is how Gadamer's focus on interpretation of existing works fails to give a rich understanding of how works emerge in the first place. In design, the emerging work and design practice behind it are of greater interest. (Jahnke, 2013, s. 94)

Filosoffer (f.eks. Weinsheimer, 1985; Risser,1997; Grondin, 2003, Krajewski, 2003), der har et dybt kendskab til Gadamers filosofiske hermeneutik, vil stille sig uforstående over for Jahnkes kritik. Hvis der er noget, som Gadamers æstetikforståelse har fat i og interesse for, og som den både præsenteres i *Sandhed og metode* (Gadamer, 2007), og i endnu højere grad i Gadamers senere værker om æstetik og skønhed (Gadamer, 1986, 2007 [1997]), så er det hvorledes det kunstneriske skabelsesøjeblik og den æstetiske erfaring bliver til, hvad det er og hvad der er på spil i de øjeblikke!

[12] Det bør bemærkes, at Jahnke knytter an til en forståelse af kritik og hermeneutik, som gjorde sig gældende for Habermas og Ricouer i 1960-erne. I Habermas' og Ricoeurs senere forfatterskab finder man andre kritik-forståelser, der synes at være i større overensstemmelse eller af en anden art, end den kritik, som Jahnke knytter an til.

Her er der i øvrigt slående ligheder mellem Gadamers syn på æstetik og Dorthe Jørgensen, i hvert fald når det gælder tanken om, at der i den æstetiske erfaring kan findes en forståelse af filosofisk og ontologisk karakter. Det vil kort sagt sige den 'transcendens-erfaring', som Sine på det ovenfor beskrevne kunstbesøg oplevede som en forunderlig 'mer-betydning'.[13]

En kort opsummering [14] af hvad Vergantis og Öbergs Ricoueur-orienterede tænkning får dem til at konkludere i forhold til den menings-drevne innovations kendetegn, kan findes i en figur, som de selv har udarbejdet (Verganti & Öberg, 2013 s. 91):

[13] Finn Thorbjørn Hansen har i Hansen (Hansen, 2013) givet en uddybende beskrivelse af hvorledes Gadamers tænkning kan åbne for det æstetiske og 'det emergerende' øjeblik, og hvorfor Gadamers tænkning således også i Jahnkes forståelse er 'fremtidsvendt'.

[14] Denne model har Finn Thorbjørn Hansen første gang præsenteret på et forskningsseminar på Wonder Lab, Aalborg Universitet den 21. Oktober 2014, og man kan også finde den beskrevet andet sted (Hansen 2015, 2017).

	Innovation				Networks		
	Nature of radical innovation of meanings	Dominant theories of innovation	Hermeneutics	New theory of innovation	Role of networks in the dominant theories	Role of networks in the hermeneutics perspective	
Meanings / Interpreting	**Meanings are context dependent**	**Problem solving (ideas and solutions)**	**The parts and whole**	**Designing scenarios of meaning**	**Solvers**	**Interpreters of the context**	
	Meanings can not be optimized	Optimizing and Reducing Uncertainty	The iterative Hermeneutic circle	Debating	Bring new knowledge	Bring new arguments in the discourse	
Radical Innovation / Invikloning	**Radical innovation implies questioning**	**Develop new capabilities**	**Taking a critical stance**	**Building critical capabilities**	**Experts**	**Critics**	
	Radical innovation implies proposing	Answering a need	Creating a new interpretation	Envisioning new meaning	User-Driven	Interpreters-Driven	

Som man kan se i Verganti & Öberg (Verganti & Öberg, 2013) sættes den *kritiske hermeneutik* her som en alternativ teoretisk rammeforståelse for menings-dreven innovation. Et alternativ til den dominerende problemløsnings- og bruger-orienterede innovation. Vi lægger mærke til, at den menings-drevne innovation er kendetegnet ved 'interpreters', der kan indtage en *kritisk position*, skabe nye fortolkninger gennem *debatter* og indføring af *argumenter* for designing af nye meningsscenarier. Som tidligere nævnt knytter mening sig til *"…en skiftende sfære af viden, holdninger, nye informationer og forslag*" (Verganti & Öberg, 2013 s. 92 vores oversættelse) og de eksterne interessenter og 'outlandish interpreters' ses som "…en vigtig kilde til nye argumenter".

Her ser vi tydeligt den Ricoeur-inspirerede tilgang, hvor vægten lægges på den videnssøgende epistemologiske tilgang og en kritisk refleksion, hvor debatten og det gode argument bliver styrende for samtalen og tænkningen. Det er en kritisk-analytisk, objektiverende, forklaringssøgende og argumenterende diskurs, der her opsøges.

I Gadamers ånd vil man da kunne indvende: Nej, mening eller rettere meningsfuldhed knytter sig ikke primært til "…en skiftende sfære af viden, holdninger, nye informationer og forslag" men snarere til en sfære af værdier, verdensbilleder, længsler, undringer, indfald og sanselig-stemte indtryk. Og med Gadamer vil man videre kunne tilføje: Og nej, de eksterne aktører og interessenter er ikke primært – i den menings-drevne innovation – "en vigtig kilde til nye argumenter", men snarere en kilde til levede erfaringer, indtryk, forundringer, længsler og eksistentiel søgen.

Her er der altså tale om en grundlæggende anden væren-i-verden og væren-ved-eller-i-dialog-med-verden, end den epistemologiske og kritiske refleksion lægger op til. Og det er, mener vi, i denne væren-i-og-dialog-med-verden ud fra en mere sanselig-stemt, indfaldsbåren og undringsramt tilstedeværelse, at designeren eller kunstneren selv finder sig bedst beskrevet. Det betyder også, at vi via en Gadamer-inspireret tilgang til innovation vil se et skifte fra en menings- og argument-dreven innovation til en menings- og undrings-dreven innovation.

Anlægger man et Gadamer-inspireret perspektiv, vil man få en lidt anden udgave af en 'meningsdreven innovation'. Forskellen vil primært være, at hvor den Ricoeur-inspirerede tilgang a la Verganti & Öberg (Verganti & Öberg, 2013) vil forstå mening som en menings*konstruktion* ("Meaning in the making", jf. Jahnke, 2013) dannet via kritisk refleksion og gennem argumentative debatter med fokus på viden, forklaringer, klare argumenter og med deltagelse af 'interpreters' med et udefra-blik ("Outlandish"), vil en Gadamer-inspireret tilgang snarere forstå mening som blanding af menings*modtagelse* dannet via en fænomenologisk berørthed og en 'stemt meningskonstruktion' skabt gennem en sokratisk undren og et dialogisk undringsfællesskab.

I sidstnævnte 'stemte tilgang' vil deltagerne ikke være *interpreters* forstået som 'outlandish kritikere' i Vergantis og Öbergs forstand, men snarere være som *elskere* (passionerede mennesker og fagfolk) med et blik for det 'outlandish' i det helt nære og hverdagsagtige! Der må således skelnes mellem den kritiske undersøgelse som søger det usædvanlige og anderledes i det usædvanlige og anderledes. Og så den eksistentielle undren, der søger det usædvanlige og anderledes *i* det sædvanlige og selvfølgelige.

Skematisk kan disse forskelle sættes sådan her op for at markere, hvorledes Vergantis meningsdrevne og kritisk-reflekterende innovationstilgang adskiller sig fra den undringsdrevne og eksistentielle innovationstilgang, som vi slår til lyd for.

	Innovation					Networks		
	Nature of radical innovation of meanings		**Hermeneutics** **By Ricoeur** **Or** **Gadamer?**	**New theory of innovation**	**Wonder-based innovation**	**Role of networks in the dominant theories**	**Role of networks in the hermeneutics perspective by Ricoeur**	**Role of networks in the hermeneutics perspective by Gadamer**
Meanings / Interpreting	Meanings are context dependent **Meaningfulness come before meaning**		The parts and whole **The ontic parts and ontological whole**	Designing scenarios of meaning	Creating a 'Dark Room' for meaningsfulness	Solvers	Interpreters of the context	'Evocators' of the Phenomenon
	Meanings can not be optimized **Meaningfulness is more a question of receptivity and 'meaning-receiving' than construction and 'meaning-making'**		The iterative Hermeneutic circle **The hermeneutic circle between 'the inner word' and 'outer word'**	Debating	Involving in a Socratic Community of Wonder	Bring new knowledge	Bring new arguments in the discourse	Bringing in new wonderments in dialogue
Radical Innovation / Envisioning	Radical innovation implies questioning **… in an phenomenological and Socratic way**		Taking a critical stance **Involving in an existential stance**	Building critical capabilities	Building existential and phenomenological 'sensitivies'	Experts	Critics	'Lovers' (philo-sophia, 'topos-philia')
	Radical innovation implies proposing **But also a 'letting go ad letting come' attuned by a phenomenological and wondrous sensitivity**		Generating a new interpretation **Listening to the call of wonder**	Envisioning new meaning	Listening to the enigmatic, mystery wonders of everyday life	Driven by users	Driven by interpreters "outside of the usual networks"	Driven by 'evocators' captured by a longing and wonder

Der er således åbenlyse forskelle mellem den design- og menings-drevne innovationstilgang, som Verganti og Öberg tænker ud fra, og så den undrings-drevne innovationstilgang, som dette forskningsprojekt har ladet sig inspirere af. Forskellen er, at hvor Verganti og Öberg taler om "Interpreters Lab", hvor det handler om at fremme kritiske diskussioner og refleksioner omkring design og innovation af nye meninger ("innovations *of* meaning"), så har vi via undringsværkstederne og de såkaldte Wonder Labs afsøgt eksistentielle refleksions og dialogiske undringsformer, for at komme i dialog med en dybere og ontologisk meningsfuldhed. Den afgørende forskel bliver således forskellen mellem et *meaning-making-paradigm* hos Verganti og Öberg og et *meaning-receiving-paradigm* hos os.[15]

4.8 Om 'håndens epistemologi' og 'psykologisk ikke-viden' i aktuel innovationsforskning

Tager vi en sådan æstetisk og filosofisk-undrende tilgang til innovationsprocesser, forstået ud fra Gadamer's filosofisk hermeneutik og en mere erfaringsmetafysisk og eksistentiel-fænomenologisk tilgang, som henholdsvis Dorthe Jørgensen og K.E. Løgstrup repræsenterer, så vil det skabe andre ringe i innovationsvandet end dem, som aktuelt ses.

For at positionere, den undrings-drevne innovationstilgang i forhold til andre aktuelle innovations-tilgange, vil vi kort nævne to dagsaktuelle eksempler fra den danske innovationsforskning, som adskiller sig fra vores position (Darsø, 2011; Tanggaard, 2009; Tanggaard, Johannsesn, & Skov, 2015, Brinkmann & Tanggard, 2010; Tanggaard, 2014). Man kan anskueliggøre dette via tre nøglebegreber inden for almen innovationstænkning: *kreativitet*, *emergens* og *ikke-viden*.

4.8.1 Kreativitetens socio-materialitet og 'håndens epistemologi'

Lene Tanggaard lægger vægten på det *socio-materielles* betydning i kreative og innovative processer. Det handler, som hun siger sammen med Svend Brinkmann (Brinkmann & Tanggaard, 2010), om at tænke kreativitet og innovation ud fra en 'håndens epistemologi'.

De anlægger en *pragmatisk og socialkonstruktivistisk* tilgang, til hvorledes noget nyt og grænseoverskridende bliver til. De er ikke så optaget af 'det psykologiske mindset', som f.eks. Lotte

[15] Denne diskussion og analyse af forskelle og ligheder mellem den design- og menings-drevne innovationstænkning, som Verganti og Öberg anfører via Ricoeurs kritiske hermeneutik – og så den undrings-drevne innovation via Gadamers filosofiske hermeneutik og eksistentielle fænomenologer som Marion, har Finn Thorbjørn Hansen i anden forskningssammenhæng uddybet og videreudviklet på andet sted (se Hansen, 2017).

Darsø er (Darsø, 2011), men hvorledes vi igennem professionsfællesskaber og en fordybelse og vedholdende træning i et bestemt håndværk kan få kontakt til nogle ellers oversete mikroskopiske praksisvidensformer af mere socio-kulturel og socio-materiel karakter.

Det er, når man vedholdende udlever et håndværk og en professionspraksis, at man kan få adgang til erfaringer og mikro-forskelle, der måske netop kan være spiren til radikal nytænkning.

Brinkmann og Tanggaard er særlig kritiske over den kreativitetstænkning, der sætter det 'unikke geni' i centrum og taler i stedet for en kreativitet, der sker gennem praksisfællesskaber, mesterlære og via en "*creativity of action – a creativity of the hand*."(Brinkmann & Tanggaard, 2010, s 257).

I et opsamlingsnotat fra et forskningsprojekt i "*Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen – eksempler fra undervisningspraksis*" (Tanggaard et al., 2015) vil forfatterne hellere omdøbe kreativitet til 'opfindsomhed', skriver de. De mener, at ordet kreativitet er for belastet et ord med rødder til romantikken og dens optagethed af 'geniet', kunsten, filosofien og den æstetiske erfaring, der – inspireret af noget ubestemmeligt og kaldende - radikalt bryder med de gængse normer og tankeforestillinger.

I så fald, argumenterer de, kan kun et fåtal være ægte eller radikalt kreative. Men alle kan lære at blive kreative, er deres budskab, bl.a. med baggrund i sociale læringsteorier som f.eks. Lave & Wenger (1991). Det handler ikke om at gøre de lærerstuderende eller børnene, de skal undervise, til små eller store kunstnere. Som de skriver:

> Mange undervisere bruger det nye kreativitetsfokus til at sætte fokus på æstetiske læreprocesser – men det handler således ikke om at bygge flere papmaché giraffer i aulaen, men om at eksisterende viden, praksisser og koncepter transformeres til nye og bedre kombinationer.(Tanggaard et al., 2015 s. 7)

Interessant i vores sammenhæng er, at forfatterne fremhæver en distinktion mellem "*det nysgerrige øje*" og "*det gode øje*". Distinktionen er hentet fra Rogoff (2004), der siger, at hvor det nysgerrige øje er betegnelsen for det åbne og fordomsfrie og afsøgende blik, er 'det gode øje' det blik, der allerede er bestemt af 'det gode selskab', altså af en elite, der har forudbestemt hvad 'det gode' er ud fra, hvad 'man' opfatter som det korrekte. Ofte vil dette blik være hierarkiserende, fastlåsende og forudsigeligt. Målet må være, siger Tanggaard et al., at vi fremmer 'det nysgerrige øje', så, som de udtrykker det,

> … vi kan se, hvad der faktisk måtte være at SE – frem for at lede efter bestemte svar, som bestemte typer spørgsmål afføder og derved opererer inden for et vedtaget kodeks om 'det gode'. (Tanggaard et al., 2015 s. 6)

Vi kan naturligvis ikke være uenige med Rogoff og Tanggaard i, at 'det nysgerrige øje' må være bedre i en innovationssammenhæng end 'det gode øje', når sidstnævnte beskrives som det fastlåste og autoritative blik.

Vi kan heller ikke være uenige med Brinkmann & Tanggaard (2010) i, at kreativitet og nytænkning også har nogle sociologiske, psykologiske og ikke mindst praksis-epistemologiske forudsætninger. Hvis man virkelig vil lære at spille f.eks. jazz på et højt og banebrydende niveau og dermed også overskride de gængse regler og forståelser for 'god jazzmusik' og 'godt håndværk', så må man naturligvis have øvet sig vedholdende i mange år og sat sig mikro-analytisk ind i hver en lille detalje, bevægelse og betoning. I den forstand er 'håndens epistemologi' et godt begreb for disse kropslige og socio-materielle vidensformer.

Vi vil dog med vores tilgang til innovation nuancere diskussionen yderligere ved dels at skelne mellem 'det nysgerrige øje' og *'det undrende øje'* – og dels mellem 'håndens epistemologi' og *'åndens ontologi'*[16].

Vi har i kap. 3 talt om forskellen på at se og være i verden på en henholdsvis ontisk og ontologisk måde. Vi er i verden, og ser på og lytter grundlæggende til verden, den Anden og det Andet, på to vidt forskellige måder, alt efter om vi står i et ontisk nysgerrigt forhold til verden, eller om vi står i et ontologisk og undrende forhold. I den undrende tilgang står vi i en dialogisk værensrelation; i den nysgerrige tilgang står vi i en videns-søgende og videns-bemestrende relation.

Når vi undres på et eksistentielt og værensmæssigt niveau – som i kunstnerens forundring og filosoffens undren – er det ikke fænomenerne og verden, som *har* trådt frem og gestaltet sig igennem i den pågældende kultur, tid, sproglighed og socio-materialiteter, der lyttes til. Der lyttes i stedet til fænomenerne og den 'før-verden', der er, *før* fænomenerne stivner og størkner i nogle bestemte sociale konstruktioner, identiteter og socio-materielle konfigurationer.

Håndens epistemologi er knyttet til en pragmatisk og vidensorienteret tilgang til kreativ og innovativ praksis. I Tanggaards begreb om kreativitet knyttes begrebet yderligere til en socio-

---

[16] Begrebet 'åndens ontologi' som modbegreb til 'håndens epistemologi' kan også beskrives som forskellen på 'praxis-ontologi' og 'praksis-epistemologi'. Praxis-ontologi som en form for Mode-3-forskning har som Finn Thorbjørn Hansen udviklet og er forskningsmæssig beskrevet og udfoldet i forskellige sammenhænge (Hansen, 2008, 2014, 2016). Ved 'ånd' skal der her dels knyttes an til Geist og Geisteswissenschaft (Gadamer) og de kulturelle frembringelser, som transcendens-erfaringer bliver udtrykt igennem, dels til den væren (Sein, Heidegger), 'vilde væren'(Merleau-Ponty) eller 'Saturated Phenomenon'(Marion, 2002) som knytter sig til en transcendens-erfaring, før den så at sige 'størkner' i de kulturelle frembringelser. Dette åndbegreb i 'åndens ontologi' versus 'håndens epistemologi' er således et dobbeltsidet begreb og fænomen, der både kan vise sig i den ontiske såvel som ontologiske sfære.

materiel og kulturpsykologisk tilgang (Tanggaard, 2014). Når hun eller andre inden for denne position taler om 'det emergerende' og om emergens som rummet for eller bevægelsen mellem det, som er, og det som er på vej til at blive "*in the space of what is and what is to come*" (Tanggaard, 2014, s. 112), så er denne emergerende bevægelse udelukkende knyttet til en socio-kulturel og socio-materiel forståelsesramme.

'Åndens ontologi' derimod, som Gadamer, Jørgensen og Løgstrup kredser om, og som vi er optaget af, handler om, hvad det er den virkelig radikalt innovative person lytter til også på et mere metafysisk, etisk, værensmæssigt og eksistentielt niveau. Åndens ontologi kredser dermed om en 'mer-betydning' der ikke kan forklares men nok fornemmes. Der er en sådan 'åndelig' dimension knyttet til det kreative øjeblik, som neopragmatismen og kulturpsykologien, som henholdsvis Brinkmann og Tanggaard refererer til, ikke har blik for, og som heller ikke Rogoff's nysgerrige eller 'gode' øje har sans for.

Brinkmann & Tanggaard (2010) taler dog også om en etisk og eksistentiel dimension knyttet til 'håndens epistemologi' og Tanggaard (2014) om betydningen af værdier, men vi forbliver i en sociologisk og pragmatisk forståelse af etik og værdier som socialkonstrueret og noget socio-materelt og samfunds- og kulturskabt. 'Det eksistentielle' bliver med henvisning til Sennett (2008) knyttet snævert til en identitetsmæssig stolthed og tilstedeværelse som 'god håndværker' og de værdier, der kan ligge i en sådan livsform. Vi taler her for en anden form for eksistentiel dimension, der både overskrider, hvad Sennett knytter til de håndværksmæssige livs- og praksisformer, og hvad Sartre (2002) og eksistentialisterne forbinder med det individuelle og selvskabende individ.

Brinkmann og Tanggaard (2010) får ved deres kreativitetstilgang udpeget nogle vigtige og ofte oversete dimensioner i en moderne kreativitetsforståelse, der ellers primært har været kognitivt-, individualistisk- og æstetisk orienteret. Det er ikke fra Kunstneren store kreationer men håndværkerens mere små hverdagsinnovationer at de henter inspiration og ikke mindst fra en erkendelse af, at vores materielle, kulturelle og sociale relationer og praksisfællesskaber i den grad også er rammesættende for kreativitet.

Vi kan ikke være uenige i de indsigter og påpegninger. Vi tænker dog, at de med denne neopragmatiske og kulturpsykologiske forståelseshorisont også kan komme til at overse nogle elementer i kreativiteten, som kunstneren bedre end håndværkeren har sans for.

4.8.2Psykologisk ikke-viden og art-driven innovation

Vender vi os nu til en anden markant dansk innovations- og kreativitetsforsker, Lotte Darsø (Darsø, 2011), så ser vi der, hvordan hun specifikt trækker på kunsten og kunstnere som inspiration i

innovative sammenhænge. Hun mener således, at der er nogle særlige indsigter og erfaringer, der kan findes *i* det kunstneriske skabelsesøjeblik. Hun taler om 'artful creation' og 'Innovation-in-the-making' (Darsø, 2001, 2004) og funderer tilsyneladende hendes tænkning dels på en socialpsykologisk tilgang og dels på Claus Otto Scharmers U-teori (C. Otto Scharmer, 2011). Vi skal ikke gå nærmere ind på hendes forståelse og udlægning af Scharmer og hans begreber om 'not-yet-embodied knowldge' og 'presensing'. Det må være nok at sige, at hendes udlægning er meget psykologisk-orienteret uden den fænomenologiske og filosofiske dybde, der findes i Scharmers tænkning.[17]

Når Darsø taler om 'emergens' som et slags kropsligt, relationelt og mindfuldt nærvær (hendes forståelse af *presencing*), er emergens noget der hænder og bliver beskrevet inden for en socialpsykologisk forståelsesramme.

Styrken ved det er, at Darsø med hendes innovationsforskning får afdækket vigtige individual- såvel som gruppepsykologiske forhold, der kan være fremmende og vigtige betingelser for, at deltagerne i et innovationsprojekt opnår tilstrækkelig tryghed og åbensindethed til, at noget nyt kan hænde med dem. Med hendes InnovationsDiamant-model (Darsø, 2011), hvor fokus er på spændingsfeltet mellem koncept/idéudvikling og relationer, og mellem viden og ikke-viden, får vi nogle nyttige greb og kort at arbejde med, når det gælder et godt psykologisk miljø for kreativitet og innovation.

Men igen må vi sige, at en undringsdreven innovationstilgang adskiller sig fra hendes. Det er nemlig værd at bemærke, at når Darsø taler om 'ikke-viden', er det en meget bestemt type 'ikke-viden', som hun har øje for. Det er en 'psykologisk-forstået ikke-viden', der ser sig som kontrast til den eksplicitte, udtalte og kognitive viden. Når Darsø taler om 'ikke-viden' og knytter denne til praksisviden, oplevelsesviden og videnskonceptualisering, så er det vanskeligt at se, hvor reel *ikke*-viden eksisterer i hendes tænkning. For vi synes paradoksalt nok hele tiden at have en viden, når hun taler om ikke-viden. Oplevelsesviden handler således om *"…at vide ved at opleve noget direkte"*(Darsø, 2011 s. 88). Eksplicit viden er *"… at vide ved at udtrykke det man ved, verbalt"*(Darsø, 2011 s. 88). Praksisviden er *"… at vide ved at gøre det, man ved"*, og videnskonceptualisering handler om *"… at vide ved at udtrykke det, man ikke ved, man ved, nonverbalt."*(Darsø, 2011s. 88).

[17] En kritik af den udprægede psykologiske tolkning af Scharmers U-teori, som man finder inden for den danske konsulentteori, kan man finde i Hansen (2010). Scharmer selv var meget inspireret af dialogfilosoffen Buber og Heideggers eksistens og nærværsbegreb og en Goethe-inspireret fænomenolog ved navn Henri Bortoft (1998, 2012).

Som man kan læse i de nævnte citater er der i alle fire tilfælde tale om, at man *ved* noget. Men hvis vi fortsat *ved,* når vi ikke hen til den grundlæggende *ikke*-viden eller "ikke-forståelse", som Heidegger knytter til undringserfaringen (Heidegger, 2007 [1927]) og som hos Hansen (Hansen, 2014) bliver beskrevet som feltet for "det vi ikke ved, at vi ikke ved – men er eller kaldes til at blive". Man kan derfor sige, at Darsø tilsyneladende i hendes Diamant-model ikke har blik for det fjerde lærings- og dannelsesrum i 4-stemme-modellen (se kapitel 5).

4.8.3 Om forskellen på emergens og transcendens – en opsummering

Skal vi foretage en opsummering for de to positioner, som Brinkmann &Tanggaard socio-materielle og Darsøs socialpsykologiske tilgang til kreativitet og innovation er fortalere for, så taler de begge om emergens som nøglebegreb for det kreative eller innovative øjeblik. Emergens, forstået som det 'muliges-kommen', må, som vi nu har set, forstås ud fra en ontisk verdensforståelse og altså en meaning-making og neopragmatisk, kultur- og socialpsykologisk position. Derfor mener vi, at det giver mening i en kreativitets- og innovations-diskurs, at skelne mellem emergens og transcendens. Transcendens har at gøre med skabende og tilblivende øjeblikke på et ontologisk niveau.

Transcendens-erfaringen knytter sig i prægnant grad til en *ikke*-viden, idet det netop ikke er en viden men en værensåbning og væren-i-verden, som kun kan tilnærmes ud fra en ontologisk, æstetisk-forundret og filosofisk-undrende tilgang.

'Åndens ontologi', som vi her lejlighedsvis har kaldt det som svar på Brinkmann & Tanggaards 'håndens epistemologi', opererer altså grundlæggende med en anden type ikke-videns-forståelse, der bedre kan udtrykkes via transcendens-begrebet end det i dag meget benyttede emergens-begreb[18].

4.9 Undrings-dreven innovation i en mere udfoldet version

Efter nu at have præsenteret, præciseret og positioneret, hvorledes en undrings-dreven innovationstilgang teoretisk set kunne se ud, vil vi afslutningsvist gøre os nogle forsøgsmæssige refleksioner over, hvordan en sådan innovationstilgang kunne tage sig ud metodisk set.

---

[18] Når f.eks. Bager et al. (Bager, Blenker, Rasmussen, & Thrane, 2010) med inspiration fra Sarasvathy (Sarasvathy, 2001) taler om bevægelsen fra *causual reason* til *effectual reason*, og at det nye og emergerende skal findes i *effectuation*, så vil vi (som kort nævnt i kapitel 1) tilføje en tredje mulighed, idet vi vil spørge til *transcendens*-dimensionen i innovationsprocessen. Altså den dimension som hverken kan forstås kognitivt, socio-materialistisk eller socialpsykologisk. Så til Sarasvathys begreber om *causaulization* og *effectuation* tilføjer vi således et begreb om *transcendence.* Se en uddybet diskussion af disse begreber i Hansen (2017).

Det vil vi gøre med inspiration fra en velkendt design-dreven innovationstilgang (Liedtka & Ogilvie, 2011), som vi twister ud fra den ontologiske og undringsfænomenologiske forståelsesramme, som ligger bag teorien om undrings-dreven innovation.

Men inden vi tager fat i Liedtka & Ogilvies metode for design-dreven innovation, vil vi kort gøre et holdt ved forståelse af design-dreven innovation som sådan og ved design-attituden.

> A design attitude views each project as an opportunity for intervention that includes a questioning of basic assumptions and a resolve to leave the world a better place than we found it.(Boland & Collopy, 2004 s. 9)

Design-driven innovation kan overordnet beskrives som en forankring af design-inspirerede tilgange til produkt- og/eller serviceudvikling i virksomheder og institutioner og i selve virksomhedskulturen (Acklin, 2010). De designmetoder, som ofte ses anvendt indenfor den offentlige sektorer jf. den danske forsker og tidligere leder af Mindlab Christian Bason (Bason, 2012, 2013), er etnografisk inspirerede brugerundersøgelser, kreative idé-genereringsfaser, visualisering og udarbejdelse af prototyper og ikke mindst forskellige eksperimenterende tilgange til at forstå slut-brugernes behov.

At anvende designmetoder i f.eks. ledelse i den offentlige sektor bygger på en underliggende antagelse om, at den måde designeren tilgår en designproces kan være værdifuld at overføre til den måde, hvorpå vi udvikler og innoverer i den offentlige sektor. Derfor giver det mening ikke bare at tale om design-metoder men om *design-thinking*, som en særlig måde at være til stede i verden på.

Denne særlige tænkning eller attitude er ifølge phd. Per Krull (Krull, 2013), og som citatet ovenfor antyder, blandt andet kendetegnet ved at sætte spørgsmålstegn ved de præmisser, vi tager for givet, eller den måde problemer viser sig på. At udfordre og re-tænke sådanne præmisser står, som vi også så i afsnittet vedr. Vergantis innovationstilgang, centralt i en design-drevet proces såvel som i en undringsdrevet tilgang.

I design-tænkning tales om *framing* som betingelsen for designerens udfordring og gentænkning af det, som tages for givet (Krull, 2013). Framing indebærer, at designeren selektivt kigger på en bestemt situation eller et bestemt problem med blik for den ramme eller de omgivelser og præmisser problemet opstår indenfor. Designerens opgave er så at bearbejde og måske redefinere selve rammen og på denne måde gå *bagom* situationen eller problemet. Dette vil, ifølge designtænkningen, give syn for langt flere og helt andre mulige og kreative løsninger på problemet.

4.9.1 Et eksempel på framing og re-framing

Et eksempel herpå, sås i et nyligt samarbejde mellem børne- og medicinsk afdeling på Kolding Sygehus og designskolen i Kolding. Hensigten med samarbejdet var at reducere forekomsten af fejl-medicinering i afdelingerne (Se Kolding, 2012). For at komme med nye og hidtil usete løsningsforslag på problemstillingen startede de studerende fra designskolen med at 'frame' problemet.

De studerende søgte indsigt i hospitalets hverdag fra patient, pårørende og personaleperspektiv gennem både interviews og omfattende observationer. Gennem analyse af rammen omkring medicinering, fandt de designstuderende frem til otte analytiske rum, hvor der syntes at være mulighed for forbedring. Disse kaldtes mulighedsrum og var f.eks. "afbrydelser og forstyrrelser", "forældre som ressource" og "patientidentifikation". Mulighedsrummene kan forstås som rammer om den *nuværende* medicingivning, som rummer mulighed for forbedring. Der vil som hovedregel være mange forskellige forbedringsmuligheder indenfor samme mulighedsrum. På denne måde foretog de studerende fra designskolen en framing – eller indramning - af det felt problemerne med medicinhåndtering opstod indenfor.

Mulighedsrummene blev herefter præsenteret og diskuteret med personalet i afdelingerne, som dernæst deltog i udvælgelsen af de mulighedsrum, der skulle arbejdes videre med. Efter en sådan udvælgelse af mulighedsrum startede en kreativ idé- og konceptudviklingsfase indebærende idé-generering, konceptudvikling og afprøvning af prototyper. Dette foregik både hos designeren alene – og i fællesskab med personalet i afdelingerne.

Man kan med designforskningens ord kalde denne idé- og konceptudviklingsfasen for en "*re-fraiming*" – altså gen-indramning af den oprindelige problemstilling, ved at udfordre og redefinere nogle af de præmisser som både eksplicit og implicit var givet omkring medicingivning i afdelingerne. En sådan re-fraiming, altså gen-indramning, gøres ved brug af designerens - og evt. også andre interessenters - kreative forestillingsevne (Krull, 2013).

4.9.2 En model for designprocessen

Med dette eksempel i baghovedet, giver det mening at præsentere designprocessen som grundlæggende bestående af tre elementer: 1) Først en inspiration fra et problem og en indramning (*framing*) af problemet, 2) dernæst idégenerering (*re-framing*) ved brug af den kreative forestillingsevne og samtidig afprøvning af idéer og 3) til sidst implementering af de nye løsninger.

En sådan model for design-driven innovation ses hos Liedtka og Ogilvie (Liedtka & Ogilvie, 2011), hvor designprocessen inddeles i 4 faser med hver sit styrende spørgsmål. Det drejer sig om:

1. *What is*? Her udforskes problemet og den ramme hvori problemet eksisterer. Der er tale om en framing f.eks. gennem antropologisk orienterede metoder.
2. *What if*? Indebærer at forestille sig en anden fremtid. En re-framing.
3. *What wows*? Indebærer udvikling og testing af idéer og prototyper samt selektion og udvælgelse af den eller de idéer, som skal tages i brug på baggrund af, hvad der forbavser og gør særligt indtryk (’wows’)
4. *What works*? Hvad virker? Her bringes idéen til markedet og tages i brug.

Design-driven innovation udemærker sig således ved *ikke* at tage virkeligheden, som vi umiddelbart erfarer og ér i den for givet. Det betyder, at designeren ikke starter med at problemløse ud fra et allerede givet problem, men starter med at ’præmis-reflektere’ og lede efter forhold rundt om problemet, som er med til at konstituere problemet.

Hvad er da forskellen på design- og undrings-dreven innovation?

4.9.2.1 What is? Fra problemindkredsning til fornemmelser for det underfulde i hverdagen

I en undringsdreven tilgang til innovation er vi, ligesom designtilgangen skildret ovenfor, også optagede af at få blik for de tavse grundantagelser i vores praksis, for dermed at kunne komme forbi dem og ud i en form for mulighedsfelt. MEN – vores bevægelser er alligevel ret forskellige fra designtilgangene.

Lad os starte med designerens ”**What is?”** Skal vi følge Liedtka og Ogilvie (Liedtka & Ogilvie, 2011) starter en design-dreven innovationsproces med en udforskning af det nuværende, dvs. problemet og den kontekst problemet eksisterer i. For at gøre det, skal problemet ifølge Liedtka og Ogilvie været velafgrænset og klart beskrevet. En af de væsentligste antropologiske metoder i denne udforskning er ’customer journey mapping’ – dvs. en kortlægning af forbrugerens adfærd rundt om problemet, hvilket sås i eksemplet fra Kolding, som en kortlægning af børn og forældres ’journey’ omkring medicineringen.

I en undringsdrevet tilgang starter vi et andet sted. Vi er grundlæggende ikke så optagede af at starte i et erfaret og velafgrænset *problem* men i en erfaring af levet *meningsfuldhed*. Som indkredset i rapportens kap. 2 og 3 har vi udviklet en tilgang til innovation, hvor afsættet ikke er dis-harmonier eller problemer – men *harmonier* forstået som *det underfulde*, altså en erfaring af meningsfuldhed.

Det betyder også, at vores begyndelsespunkt ikke er en form for 'problem-mapping', men nærmere en søgen ind i noget forunderligt, som vi selv har levet, mærket og erfaret.

Det betyder endvidere, at vores begyndelsespunkt ikke fremstår eller kan formuleres med samme tydelighed som design-processens startpunkt, hvor man som udgangspunkt kender problemet, som skal løses. Vi starter mere dunkelt, med en *anelse* om, at noget vigtigt er hændt og kan hænde – uden dog at kunne give det sprog og definition.

En sådan anden og mere *indtryks-drevet* form for begyndelse på innovationsprocessen kræver en særlig form for fænomenologisk sensitivitet i praksis, som grundlæggende adskiller sig fra en problemidentificerende og systematisk undersøgende tilgang. Hvis vi tænker på besøget på glasmuseet i kapitlets indledende fortælling, så ville det være muligt at lukke ned for indtrykket. Det er muligt at gøre sig uimodtagelig – men det er også muligt at gøre sig modtagelig for indtryk. Forudsætningen for at indlede en undrings-drevet innovationsproces er således ikke klart definerede problemer, men en sensitiv åbenhed i mødet med egen praksis, en vilje til at lade noget gøre indtryk, røre ved os – ja faktisk *kalde* på os. Det kan f.eks. være en oplevelse af et barns tillidsfulde væsen, en erfaring af en særlig god kontakt med en patient eller erfaringen af, at et ungt menneske modnes på en god måde.

Men hvad gør man så med en sådan erfaring? En erfaring som jo ikke nødvendigvis er problematisk – men måske i stedet taler til os, fordi noget særligt fint kom til udtryk. Det vi gør, og som mennesker meget typisk gør, er, at vi begynder at fortælle. En undringsdreven tilgang til innovation starter altid med fortællinger. Vi fortæller hinanden om konkrete situationer, som på en særlig måde har sat sig og fortsat taler til os. Vi lytter til hinandens fortællinger – ikke for at identificere problemer, men for at betages af det, som sker og lytte os længere ind i det, som søges fortalt og de fænomener som viser sig igennem vores praksis.

Man kan sige, at hvor designerens "What is?" søger et velafgrænset problem og den kontekst problemet indgår i – søger vores "What *is*?" i højere grad efter det væsentlige i fænomenet, det vil sige den meningsfuldhed, som kalder på os i vores praksis. På baggrund af fortællingen og i åbnende og undrende dialoger fra fortællingen søger vi ud i det åbne (se også Hansen 2008), med sigte på at høre, hvad der kalder, og hvad vi tavst tager for givet i vores profession.

Herfra søger vi at komme ind i en egentlig undren (se kap. 3 om undren). Man kan sige, at vi stiller spørgsmålet *What is?* fra en anden retning end designeren. Antropologen i bruger-undersøgelsen og beskrivelsen af en hverdag spørger: *What is* ud fra en empirisk tilgang i betydningen 'hvad er tilfældet her – hvad er konstaterbart? Vi spørger derimod filosofisk og fænomenologisk: Hvad *er* det pågældende fænomen, fx hvad *er* i grunden livsmod? Eller hvad er i grunden forskellen på

livsmod og håb? Så hvor designeren spørger: "What is *the problem*?" spørger vi altså: "What is *the phenomena that speaks to us*"?

Lad os give et kort eksempel herpå:

Mette, en 2. års. pædagogstuderende, deltog i et undringsdrevet innovationsforløb, mens hun var i praktik på en døgninstitution for handicappede børn. Hun fortalte os en rørende fortælling om en 10 år gammel og meget svært handicappet dreng på institutionen, som hun en morgen på en særlig måde fik øje på.

Mette oplevede denne morgen, at situationen kaldte på at tage drengen på skødet og sidde stille og tæt med ham i ret lang tid. Igennem denne fortælling kredsede Mette mange gange om institutionen som drengens hjem, og fortalte om hvor god en institution stedet var, hvor meget de gjorde for disse børn og hvor samvittighedsfuldt det pædagogiske arbejde blev udført.

Mette fortæller også, hvordan hun, med drengen på skødet, i øjeblikket erfarede at være tættere på et *egentligt* hjem – end hun ellers oplever, at de er på institutionen. Ikke fordi institutionens praksisser på nogen måde var problematiske, ikke fordi der var problemer ift. at være et hjem for børnene – men fordi hun, i erfaringen af at sidde med drengen på skødet, syntes at være i kontakt med 'noget mere', noget som erfaredes meningsfuldt og vigtigt og som talte til hende, om hvad et hjem *også* er.

Man kan, med reference til kapitlets indledende betragtninger sige, at Mette her kom i kontakt med situationens mer-betydning. Med afsæt i denne fortælling og dialog om situationens 'mere', begyndte Mette at undre sig over hvad et hjem egentlig ér? Og hvad et *godt* hjem er? Et spørgsmål og en undren, som må siges at være af største relevans i en sådan institution, men som de, det til trods, ikke rigtigt havde talt om.

Med basis i Mettes eksempel kan man endvidere uddrage, at det afsæt vi har i en undringsdreven innovations-tilgang, rejser en ganske anden type spørgsmål, end de mere problem- og kontekstafklarende spørgsmål, vi ser i en designdrevet innovationstilgang. Spørgsmål, som har en form for almen og meget grundlæggende spørgeretning, og som kommer endda meget tæt på relations-professionernes kerneydelser.

4.9.2.2 What if? – fra designerens kreative forestillingsevne til kunstnerens og filosoffens modtagelse af meningsfuldhed.

Hvis vi nu vender tilbage til designeren, vil deres næste spørgsmål være et "what if ?" – og dermed en åbning af mulighedsrum og kreative løsningsforslag. Denne bevægelse tager afsæt i designerens

kreative forestillingsevne (*ideation*) og kreativ samskabelse (*co-creation*) med brugerne (Liedtka & Ogilvie, 2011). Væsentligt er det inden for denne tilgang, at man tager afsæt i muligheder fremfor begrænsninger. Et centralt spørgsmål synes at være 'Hvilke muligheder viser sig fra den tidligere kortlægning af kontekst eller mulighedsrum?' To værktøjer introduceres som væsentlige i denne proces; brainstorming og koncept-udvikling og sigtet er at gå fra indsigter udviklet i "what is-fasen" til idéer og videre til koncept.

I en undringsdreven tilgang åbner vi for mulighedsrummet på en anden måde. Vi søger endnu ikke idéer og koncepter, der kan tjene som mulige løsninger på et problem. Med afsæt i en berørthed og en fortælling søger vi i stedet at kvalificere den opståede undren i åbnende dialoger med hinanden, med fortællingen og i mødet med menneskehedens store fortællinger om fænomenet, f.eks. fra kunsten, filosofien, litteraturen osv. (jf. kundskabs- og undringsværkstedet beskrevet i rapportens kapitel 5). Det undringsspørgsmål (for undringsspørgsmål se også kap. 3) som er rejst, løftes så at sige ind i mødet med andres tanker og erfaringer.
I førnævnte Mettes tilfælde, talte vi i undringsværkstedet med hende og de øvrige deltagere om hvad *hendes fortælling* kunne lære os om "et godt hjem". Vi talte om, hvad *vi selv* forstod ved at 'godt hjem' (altså talte vores antagelser frem), og vi lyttede til, hvad nogle af *menneskehedens store fortællinger* kunne fortælle os, om hvad et godt hjem egentlig ér. På den måde åbnede fænomenet 'et godt hjem' sig for os, og blev langt større og mere nuanceret, end da vi indledte processen. "What if?" er hos designeren en kreativ skabelsesproces baseret på designerens og f.eks. brugernes kreative forestillingsevne – medens *What if?* i en undringsorienteret tilgang i højere grad har med undren, *modtagelse* af meningsfuldhed og derigennem egentlig *udvidelse* af deltagernes eksisterende horisont at gøre. I den forstand kunne man sige, at her ligner Carlsen & Sandelands' *Expansion*-moment (se kap. 3) *What if?*-momentet i den undrings-drevne innovation.

Det siger sig selv, at en sådan åbnende undringssamtale er umulig at afslutte. Der vil altid være mere at sige og tænke. Udfordringen for en undringdreven innovationstilgang er, gennem hele processen at holde denne dør åben, alt imens det på et tidspunkt er nødvendigt f.eks. at bevæge sig videre fra tanker om "et godt hjem" til handlinger, der rent faktisk fremmer gode hjem i døgninstitutioner. Denne balancegang minder tilsvarende om Jan Petersens begreb om 'Balanced Wonder' (se kapitel 3).

Som det vil blive vist i kap. 5 har vi i vores udviklede model for undrings-dreven innovation inddelt innovation-processen i to dele, et *pre-jekt* og et *pro-jekt*. De ovenfor nævnte elementer – *What is?* og *What if?* – tilhører pre-jekt-delen af processen og bliver i modellen omtalt som Praksis-erfaringer, fortælling og undrende-åbnende dialoger, alle med fokus på, hvordan vi træder ind i- og åbner innovationsprocesser op.

Spørgsmålet bliver nu, hvorledes vi med afsæt i designtilgangens ”What wows” and ”What works” kan udpege en undringsorienteret vej fra tanke til handling i en egentlig projekt-del. I modellen skitseret i kapitel 5, bevæger vi os nu ind i ”undringsfiskens hale”.

4.9.2.3 What wows? – fra økonomi og forbrugerpræferencer til længsel og livsmening som styringsredskab

”What if-fasen” hos Liedtka og Ogilvie (Liedtka & Ogilvie, 2011) har ofte genereret rigtig mange idéer, der kan koges ind til lidt færre koncepter. Udgangen af ”what if” indebærer altså mange mulige løsninger og dermed mange mulige veje at gå. Den næste fase beskrevet af Liedtka og Ogilvie kaldes ”What wows?” - som kan oversættes til; Hvad begejstrer os? Hvad imponerer og forbavser – ja, nærmest lægger os ned? I denne fase er det hensigten at reducere antallet af koncepter til de få, som skal afprøves i ”what works”-fasen. De skriver som følger:

> We are looking for those [concepts, Red.] that pack a potential “wow,” that hit the sweet spot where the chance of a significant upside in customer value meets attractive profit potential. This is the “wow” zone.(Liedtka & Ogilvie, 2011 s. 30)

I dette citat er det interessant at bemærke, ud fra hvilke kriterier idéer og koncepter vælges ud til videre afprøvning. Udvælgelsen er nemlig væsentlig, både når vi taler fra en designdreven og en undringsdreven tilgang, men kriterierne for udvælgelsen adskiller sig fra hinanden.

Som det ses i citatet vægtlægger Liedtka og Ogilvie primært to kriterier for udvælgelse; konceptet skal øge værdien for forbrugeren og konceptet skal have potentiale for at være profitskabende. Af denne vægtlægning bliver det naturligvis tydeligt, at denne designtilgang primært er afprøvet og søges anvendt inden for virksomheder der eksisterer på markedsvilkår.

Igennem vores udvikling af undringsdreven innovation, har vi arbejdet inden for en ganske anden ramme, nemlig i professionsuddannelser der sigter på relations arbejde. At tjene penge til institutionen er, tør vi godt sige, ikke et grundtema i hverken pædagogers eller sygeplejerskers arbejdsliv. Til gengæld er det et sigte at øge værdien og meningsfuldheden i arbejdet for og med børnene, patienterne, de unge - eller hvem man nu arbejder med.

I undringsdrevne innovationsprocesser foretager vi, ligesom designtilgangene gør, en indsnævring af mulighedsfeltet – men kriterierne for indsnævringen adskiller sig. Hvor designeren på baggrund af sin kreative forestillingsevne i ”what if-fasen” og gennem forskellige kreative processer har skabt en lang række mulige fremtidige scenarier, har vi i undringsprocesserne lyttet os ind til en meningsfuldhed, der kaldte på os i vores praksis. Og hvor designeren i sin udvælgelse og afgrænsning af koncepter har et stort og vigtigt øre for forbrugerens ønsker og oplevede

værdiforøgelse i bred forstand, lytter vi i en undringsdreven tilgang efter det, vi sammen som medmennesker – aktionsforsker, facilitator, kollegaer og en selv – dybest set finder vigtigt, har kært og som vi længes efter at se ske.

Vi søger med andre ord ind i undrings- og længsels-fællesskaber i disse "wonder-wows". Vi har dermed, og som vi vil se i kap. 5, arbejdet med at afgrænse os til *en undren og længsel*, som kan relateres til en eksistentiel erfaring af meningsfuldhed, at verden vil mig noget og måske faktisk også vil noget med mig.

"The sweet spot", som Liedtka og Ogilvie omtaler i citatet ovenfor søges i designtilgangen fundet gennem tankeeksperimenter med sigte på at vurdere, hvilke koncepter som kommer nærmest skæringsfladen mellem værdiforøgelse for forbrugeren og samtidig økonomisk gevinst. Det er i denne skæringsflade, at designeren skal påbegynde sin afprøvning. Det interessant her er tankeeksperimentet som vurderingsværktøj. Liedtka og Ogilvie beskriver denne "assumption testing" på følgende måde:

> Then it takes these new possibilities (which are really educated guesses about something we think is likely to be a good idea) and tests them by asking "Under what conditions would that hypothesis in fact be a good business?" Or—worded differently—"What would need to be true for my concept to be a good one?" The idea is to surface and test the assumptions underlying each hypothesis. The hypotheses that "pass" this first set of tests are good candidates for turning into real experiments to be conducted in the marketplace. (Liedtka & Ogilvie, 2011 s. 31)

Det der er værd at bemærke i dette citat er, at vurderingskriteriet for "the sweet spot" bliver om idéen eller konceptets underliggende antagelser kan holde under de *eksisterende* forhold. Liedtka og Ogilvie bruger eksemplet, at vi som underliggende antagelse kan tænke, at kunder gladeligt betaler højere priser for varer, hvis indkøbsmuligheden til gengæld er lettilgængelig. Hvis dette er en bærende antagelse i en idé, er det i "What wows"-fasen vigtigt at undersøge, om denne antagelse nu egentlig holder – enten gennem markeds- og forbrugeranalyser eller gennem de data, som vi på mere antropologisk vis hentede i "What-is"-fasen. Vurderingskriteriet ligger dermed alene op ad forbrugerens præferencer.

Fra en undringsdrevet tilgang er vi også optaget af 'brugerne"'– men lader ikke brugernes præferencer og ønsker være det eneste eller mest direkte styrings- og vurderingsredskab. Kriteriet for udvælgelse af idé eller koncept er i højere grad en erfaring af, at netop denne idé ville lade undrings-innovatorerne komme tættere på den meningsfuldhed og dybere *længse*l, som de også selv oplever 'wows', eller griber dem på et mere eksistentielt og hjerteligt plan.

Selvom undren og længsel så at sige er et søskende par, da begge er tunet ind på den mere eksistentielle og værensmæssige dimension i menneskelivet, er der også en forskel, som er værd at bemærke. Hvor undren primært er rettet mod det, som er og sker – nu – eller som har sket og stadig kalder på en undren, så er længsel fremad- og fremtidsrettet. Og i længslen er der også knyttet en virketrang og et ønske om at virkeliggøre noget, der endnu ikke er, men som man drages af. Sådan en længselserfaring er ofte svær at argumentere for via det almindelige fagprofessionelle, akademiske, natur- og erfaringsvidenskabelige sprog – og det er, som beskrevet tidligere ift. både Dorthe Jørgensen og Verganti heller ikke meningen, da vi netop i sådanne tilfælde foreslår at trække på fænomenologien og hermeneutikken[19].

Det er dog vigtigt at besinde sig på, at for at den undringsdrevne innovationsproces ikke skal gå hen og blive en form for egenrådig og selvbekræftende proces, hvor man frit lader længslen føre der hen hvor den vil – må man også kritisk-kærligt, legende og undrende, sætte denne længsel på prøve i det sokratiske undringsfællesskab. Det betyder med andre ord, at disse personlige længsler også åbnes og diskuteres og kvalificeres i forhold til større værdi- og forståelseshorisonter, hvor menneskehedens store fortællinger om lignende længsler bliver beskrevet og drøftet.

Afslutningsvist i "what wows"-fasen peger Liedtka og Ogilvie hen på en "*rapid prototyping*". Med dette mener de en begyndende fremstilling af det eller de valgte koncepter, som derefter skal testes og kritisk efterprøves hos relevante personer – f.eks. forbrugerne. Der tales her om "low fidelity" prototyper, som let og billigt kan omgøres i mødet med virkeligheden.

I en undringsdreven tilgang til innovation ønsker vi også, at vores længsel skal møde verden – og også kritisk efterprøves (og måske forbedres) set ud fra en mere praktisk og pragmatisk tilgang i mødet med verden. Det foreslår vi, og som det vil blive nærmere beskrevet i kap. 5, gjort ved grundlæggende to samtidige bevægelser:

1) ved en bevægelse, hvor vi søger en form for "genklang" ved at vække andres (f.eks. kolleger og medstuderende) eksistentielle længsel med spørgsmål som: Hvad betyder i grunden noget for dig? Hvor oplever du stor meningsfuld i din hverdag og professionspraksis? Hvad længes du efter i forhold til den arbejdssituation, du er i nu og i dit liv som sådan? og
2) ved at forbinde os meget konkret til den praksis, hvori denne længsel skal tjene som pejlepunkt.

[19] For en filosofisk-undersøgende og fænomenologisk-beskrivende og let tilgængelig tilgang til fænomenet 'længsel', se Pahuus (Pahuus, 2015).

Et sådant møde mellem længsel og praksis vil oftest rejse nye – og også meget konkrete spørgsmål, der stiller krav om informationssøgning (også ift. forbrugeren eller organisationens værdisæt eller interessenter).

I førnævnte tilfælde med Mette, så vi eksempelvis, at spørgsmålet i mødet med praksis også blev, hvad et godt hjem i grunden specifikt er for børn med autisme? Og Mette opdagede derigennem, at den 'hjemmets nærhed', som hun sådan længtes efter, måske ikke var den samme form for nærhed, som man som autistisk barn satte pris på.

Liedtka og Ogilvie ´s *rapid prototyping* har vi, pga. vores ikke så produkt-orienterede tilgang, kaldet "prøvehandlinger" eller "opmærksomhedspunkter". Budskabet er i denne henseende det samme: At før vi begynder f.eks. at etablere helt nye "hjemlige institutioner", kan vi starte med at prøve os lidt frem i det små for derfra at vurdere, hvorvidt og hvordan disse handlinger og opmærksomhedspunkter i hverdagen bringer os og professionen nærmere den livsmening eller livsstemthed, vi længtes efter.

I Mettes tilfælde startede hun f.eks. med at flytte rundt på møblerne i institutionens stue og indføre et fredagshygge-ritual med børnene.

4.9.2.4 What works or What lives: Når tanker bliver til virkelighed.

Liedtka og Ogilvies sidste fase af designprocessen indebærer udvikling af en egentlig prototype som skal testes i den virkelige verden ved at se, om nogen er villige til at betale for og anvende produktet.

Liedtka og Ogilvie foreslår i denne fase at reducere risici ved at invitere potentielle forbrugere med ind i skabelsen af produktet. De pointerer ligeledes, at en sådan virkeliggørelse af idéen skal betragtes som en væsentlig læreproces, idet produktet måske ikke i første omgang får succes på markedet. De skriver:

> As you proceed, keep in mind some of the principles of this learning-in-action stage: Work in fast feedback cycles. Minimize the cost of conducting your experiments. Fail early to succeed sooner. (Liedtka & Ogilvie, 2011 s. 33)

Fra en undringsdreven tilgang er vi på linje med Liedtka og Ogilvie, hvad læringsperspektivet angår. De nye praksisser skal ikke fryse fast men være bevægelige ift. den modtagelse, som de får i virkelighedens verden. MEN – hvor Liedtka og Ogilvie primært lader økonomi og forbruger-præferencer og et pragmatisk og funktionelt blik ("What works?") udgøre målestokken, vil vi gerne tilføje endnu en vægtskål.

I en undringsdreven innovationstilgang skal det nye produkt/proces eller praksis ikke kun være godt i et økonomisk- og forbruger perspektiv (det skal det også) – men det nye skal også synes godt, når vi sætter det i relation til den meningsfuldhed, som vi i praksis erfarede, modtog og anede som væsentlig.

Her handler det ikke så meget om *What works?* men *What lives?* og *What lives in a good and beautiful way?!* Det er således den mere almenmenneskelige, eksistentielle, etiske og æstetiske dimension i menneskelivet, som den undringsdrevne innovationstilgang forsøger at tilføje til de brugerorienterede- og design-drevne innovationsforståelser.

Litteratur kap. 4

Acklin, C. (2010). Design-driven Innovation Process Model. *Design Management Journal*, 50–60.

Bager, L. T., Blenker, P., Rasmussen, P., & Thrane, C. (2010). *Entreprenørskabsundervisning - proces, refleksion og handling*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Bason, C. (2012). Public managers as designers. *Ledelse & Erhvervsøkonomi*.

Bason, C. (2013). Design-Led Innovation in Government. *Stanford Social Innovation Review*, *11*(2), 15–17.

Barthold, L.S. (2010). *Gadamer's Dialectical Hermeneutics*. New York: Lexington Books.

Boland, J., & Collopy, F. (ed. . (2004). *Managing as Designing*. (C. Boland & F. Collopy, Eds.). Stanford: Stanford University Press.

Bortoft, H. (1996). The Wholeness of Nature: Goethe's Way of Science. Edinburg: Floris Books.

Bortoft, H. (2012). Taking Appearance Seriously: The Dynamic Way of Seeing in Goethe and European Thought. Edinburg: Floris Books.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). Towards an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy of Education*, Vol. 29. No. 3: s. 243-257.

Darsø, L. (2001). *Innovation in the making*. Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur.

Darsø, L. (2004). *Artful Creation: Leaning-Tales of Arts-in-Business*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Darsø, L. (2011). Innovationspædagogik - kunsten at fremelske innovationskompetence. Frederiksberg: Forlaget samfundslitteratur.

Forskningsministeriet, U. (2008). Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje. Retrieved from https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.Aspx?id=114493

Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime Academic

Gadamer, H.-G. (1986). *The Relevance of the Beautiful and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gadamer, H.-G. (2007 [1997]). *The Gadamer Reader: A Bouquet of the Later Writings*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Gonzalez, F. (2006). Dialectic and dialogue in the hermeneutics of Paul Ricoeur and H.-G. Gadamer. *Continental Philosophical Review,* Vol.39, No. 3, pp. 313-45.

Grondin, J. (2003). *The Philosophy of Gadamer.* Montreal & Kingston, Ithaca: McGill-Queen´s University Press.

Grondin, J. (2004) Do Gadamer and Ricoeur Have the Same Understanding og Hermeneutics? In: *The Agon of Interpretations: Towards a Critical Intercultural Hermeneutics,* Toronto: Toronto University Press, pp. 43-64.

Hansen, F.T. (2008). At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Hansen, F.T. (2010). 'Undringsfællesskabet som en vej til U-læring på højere uddannelser'. In: Belling, L. & Gerstrøm, T.(red.), *Fortællinger fra U'et: Teori U omsat i liv, læring og lederskab*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.

Hansen, F.T. (2013). Dannelse forstået som taktfuldhed over for 'det sande og det gådefulde' i tilværelsen. In: Dannelse i en læringstid, Mogens Pahuus (red.). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, s. 103-150.

Hansen, F. T. (2014). Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2015). 'The Call and Practices of Wonder. How to evoke a Socratic Community of Wonder in Professional Settings'. In: *The Socratic Handbook*, Michael Noah Weiss (ed.). Zürich: LIT Verlag, s. 217-244.

Hansen, F.T. (2016). At undre sig ved livets afslutning: Brug af filosofiske samtaler i palliativt arbejde. Kbh.: Akademisk forlag.

Hansen, F.T. (2017 - forthcoming). Den Undrende Organisation: Undrings- og visdoms-søgende innovation i offentlige organisationer. Kbh.: Akademisk forlag.

Heidegger, M. (2007 [1927]). *Væren og tid*. Aarhus: Forlaget Klim.

Jahnke, M. (2013). Meaning in the Making. Introducing a Hermeneutic Perspective on the Contribution of Design Practice to Innovation. Göteborg: Göteborg Universitet, PhD-afhandling.

Jørgensen, D. (2001). Skønhedens metamorfose - de æstetiske idéers historie af Dorthe Jørgensen (Bog) - køb hos SAXO.com. Odense universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2004a). Skønhedsmetafysikkens aktualitet. Om middelalderens æstetik. *Passage - Tidsskrift for litteratur og kritik.*

Jørgensen, D. (2004b). Æstetikkens endeligt. *Slagmark - Tidsskrift for idéhistorie*.

Jørgensen, D. (2006). *Skønhed- en engel gik forbi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Jørgensen, D. (2014). Den skønne tænkning. Veje til erfaringsmetafysik religionsfilosofisk undmøntet. Aarhus Universitetsforlag.

Kolding, D. i. (2012). Medicinhåndtering - barrierer mod fejl. Retrieved December 2, 2017, from http://designskolenkolding.server003.b14cms.dk/sites/default/files/rapport_medicinhaandtering_final_small_2.pdf

Krajewski, B. (ed.)(2003). *Gadamer's Repercussions: Reconsidering Philosophical Hermeneutics.* Berkeley, LA: University of California Press.

Krull, P. (2013). Designtænknings bidrag til sociale virksomheders værdiskabelse - et case studie. Aarhus University.

Lave, J. & Wenger (1991). *Situated Learning*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Liedtka, J., & Ogilvie, T. (2011). *Designing for growth: A design thinking toolkit for Managers*. Columbia Business School Publishing.

Marion, J.-L. (2002). *Being Given. Toward a Phenomenology of Givenness*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Mendelson, J. (1979). The Habermas-Gadamer Debate. *New German Critique*, No. 18 (Autumn), pp. 44-73.

Mootz III, F. & Taylor, G. (2011). Gadamer and Ricoeur. Critical Horizons for Contemporary Hermeneutics. London: Continuum.

Norman, D. A., & Verganti, R. (2014). Incremental and radical innovation: Design research vs. technology and Meaning Change. *Design Issues*, *30*(1), 78–96.

Pahuus, M. (2015). *Længsel*. København: Forlaget Mindspace.

Ricoeur, Paul (1984). *Time and narrative,* Vol 1, Chicago: The University of Chicago Press.

Ricoeur, Paul (2010). *The rule of metaphor*. Cornwall, Great Britain: Routledge.

Risser, J. (1997). Hermeneutics and the Voice of the Other: Re-reading Gadamer's Philosophical Hermeneutics. Albany: State University Press.

Rogoff, Irit (2004): Studying visual culture. I: Mirzoeff, Nicholas (edit.): *Visual Culture reader*. New York: Routledge.

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, *26*(2), 243–263. http://doi.org/10.5465/AMR.2001.4378020

Sartre, J.-P. (2002). *Eksistentialisme er en humanisme.* Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Scharmer, C. O. (2007). Theory U : Leading from the Future as it Emerges THE SOCIAL TECHNOLOGY OF PRESENCING (Excerpt from Book). *Fieldnotes*, 1–13.

Scharmer, C. O. (2008). Uncovering the blind spot of leadership. *Executive Forum*, *Winther 20*, 52–59.

Scharmer, C. O. (2011). Teori U. Lederskap som åpner for fremtiden. Mot en ny social teknologi - presencing. Hinnerup: Forlaget Ankerhus.

Scharmer, C. O., & Kaufer, K. (2014). *Ledelse fra den spirende fremtid. Fra ego-system til øko-system økonomier.* (Translated). Hinnerup: Forlaget Ankerhus.

Sennet, R. (2008). *The Craftsman*. London: Penguin Books.

Tanggaard, L. (2009). *Kreativitet skal læres. Når talent bliver til innovation*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Tanggaard, L. (2014). Opfindsomhed. Kbh.: Gyldendal Business.

Tanggaard, L., Johannesen, R., & Skov, K. (2015). Entreprenørskab og innovation i læreruddannelsen – eksempler fra undervisningspraksis. Retrieved from http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/20150120-Artikel-innovation-og-entreprenørskab.pdf

Verganti, R. (2008). Design, meanings, and radical innovation: A metamodel and a research agenda. *Journal of Product Innovation Management*, *25*(5), 436–456. http://doi.org/10.1111/j.1540-5885.2008.00313.x

Verganti, R. (2017). Overcrowded. Designing Meaningful Products in a World Awashed with Ideas. MA, Boston: MIT Press.

Verganti, R. (2009). Design Driven Innovation: Changing the Rules of Competition by Radically Innovating What Things Mean. Harvard Business Press.

Verganti, R., & Öberg, Å. (2013). Interpreting and envisioning - A hermeneutic framework to look at radical innovation of meanings. *Industrial Marketing Management*, *42*(1), 86–95. http://doi.org/10.1016/j.indmarman.2012.11.012

Weinsheimer, J. (1985). Gadamer's Hermeneutics: A Reading of Truth and Method. New Haven: Yale University Press.

Öberg, Å. (2015). Striving for Meaning - a Study of Innovation Processes. (PhD-afhandling). Västerås: Mälandalen Unicersitet, School of Innovation, Design and Engineering.

Kapitel 5: Tre systematikker der hver på sin måde indfanger væsentlige aspekter af undrings- og innovationsværkstedet

Sine Herholdt-Lomholdt og Finn Thorbjørn Hansen

I projektet har vi introduceret to systematikker, der tidligere er blevet anvendt i forbindelse med afklaring og positionering af en undringsbaseret tilgang i professionsuddannelser. Systematikkerne angiver en række begreber og opmærksomhedspunkter, og tilbyder et sprog der kan anvendes, når man arbejder med en undringsbaseret tilgang. Man kan sammenligne systematikkerne med landskabskort, man kan studere mens man bevæger sig i landskabet. Landskabskortene gør det muligt at orientere sig, og dermed gør de ens beslutninger om, hvordan man skal fortsætte mere kvalificeret.

Disse landkort og undrings- og innovationsværksteder er pilotgruppen i løbet af aktionsforskningsprojektet blevet intensivt trænet i, og senere har de (se pilotgruppens delrapporter) selv videreudviklet på disse landkort og former for undrings- og innovationsværksteder i deres egen undervisning og vejledning på VIA University College.

I dette kapitel introduceres først "4-stemmemodellen" (Hansen 2010, 2014, 2016), derefter "Kundskabs- og undringsværkstedets fem momenter" [se også: (Erstad & Hansen, 2013, Hansen, 2008, 2014, 2015, Herholdt & Hansen, 2013)] og til sidst bruges fisken som metafor og model for vejen fra pre-jekt til pro-jekt.

Kapitlet afsluttes med en række øvelser vi har brugt og (videre)udviklet i forløbet; de kan måske inspirere andre der vil arbejde undringsbaseret.

5.1 De fire stemmer

I profession og uddannelse er der forskellige måder hvorpå man kan orientere sig, forskellige måder at sprogliggøre forskellige kompetencer, færdigheder, videnformer, dyder og dannelsesprocesser, som er på spil i en professionel praksis. De forskellige måder repræsenteres her af fire stemmer: Fagets, Systemets, Personens og Sagens stemme.

Fagets stemme handler om det faglige og videnskabelige sprog og de teori- og evidens-baserede tilgange og metoder vi lærer at bruge som 'professionelle i vores profession. Med Fagets stemme taler vi på baggrund af en tradition, generel viden og videnskabeligt og fagligt fællesskab, der gør os kyndige og 'seende' i forhold til de forhold og kendsgerninger i verden, der kan iagttages ud fra

en mere nøgtern analyserende og 'objektiv' måde. Her handler det om *'det, vi ved, at vi ved'*: en slags 'ekspert-viden'. Praksis bliver en *case*, som en teori kan forklare. Når man tænker og taler med Fagets stemme, som her beskrevet, vil ens attitude og fremgangsmåde ofte være systematisk videns-opsamlende og kritisk-analytisk undersøgende.

Systemets stemme er sammensat af de stemmer, vi møder uden for i samfundet og inden for organisationer og institutioner, hvor visse 'rytmer' og måder at gøre tingene på har sat sig og blevet reglen eller vanen. Systemets stemme kan nok være udsprunget oprindelig af nogle faglige og videnskabelige nye ideer, der så er blevet implementeret i nogle strukturer og regelsæt og praksisser, der nu har fundet deres egen logik. Men Systemets stemme vil oftest være bestemt af politiske orienteringer eller markedets behov eller, hvad der i samfundet måtte være af interesser, interessekampe og grupperinger. Systemets stemme kan f.eks. være akkrediterings- og evalueringssystemer på hospitaler og uddannelser eller Ministeriers eller faglige foreningers retningslinjer for 'god undervisning' eller 'effektiv og korrekt sagsbehandling'. Her handler det om praktisk-pragmatisk viden, en funktionsrettet og nytteorienterede 'how-to-do'-viden. Vi har at gøre med *'det vi ikke ved (teoretisk), men kan (i praksis)'*.
Når man primært arbejder ud fra Systemets stemme vil man typisk være pragmatisk, funktionel og problemløsningsorienteret. Man ønsker så godt og effektivt som muligt at fungere inden for de givne ramme og er i en vis forstand ydrestyret, idet man er drevet af, hvad 'Systemet' anser for at være realitetssans og de rigtige/relevant/nyttige problemer og problemstillinger.

Personens stemme er knyttet til de unikke, personlige og idiosynkratiske forhold og til de interesser, præferencer og psykologiske behov, som den enkelte måtte have. Men Personens stemme er også knyttet til et mere eksistentielt og spirituelt niveau, hvor man også søger at finde sig selv i en større sammenhæng, ikke kun arbejds- og samfundsmæssigt men også i livet og eksistensen som sådan. Her spørger man: 'Hvem er jeg i grunden? Og hvad er den dybere mening med mit liv? Hvad er jeg kaldet til, hvad er det vigtige for mig og den verden, jeg er en del af og holder af?'
Personens stemme kan også høres som en indre stemme og søgende stemme, der leder efter de autentiske og særligt meningsfulde øjeblikke. I så fald søger personen at skabe en integritet og helhed mellem de faglige arbejdsværdier og de mere etiske, eksistentielle og egen oplevede livsværdier. Den personlige stemme har forbindelse til de mere uudsigelige men meningsgivende erfaringer i tilværelsen og hverdagslivet som sådan.
Den viden, vi har at gøre med her, ville man inden for aktionsforskningen kalde for 'oplevelsesviden'("experiental knowing", Heron & Reason, 2008). Det er de erfaringer, som vi kun kan gøre i ansigt-til-ansigt-møder med verden, i *denne* konkrete situation, på *dette* sted, eller sammen med *dette* konkrete menneske. Det er en mere eksistentiel og kropslig, situativ og intuitiv erfaring, der *ikke* må forveksles med den praktiske, situative, kropslige og intuitive viden, som

håndværkeren arbejder ud fra. Håndværkeren vil nemlig primært stå i et *funktionelt* og ikke eksistentielt forhold til den verden, han arbejder med.

Sagens stemme kan have med to forskellige forhold at gøre. Enten lytter man efter Sagens stemme på en vidensøgende eller på en værensbaseret måde.
Gør man det på en *videnssøgende* måde, vil man lytte til Sagens stemme, som en videnskabsmand eller foretagsom innovator gør. Videnskabsmanden er optaget af *'det vi ved, at vi ikke ved'* – og derfor opsøger for at få mere viden, således at vi kan bemestre og forklare forhold, som vi før ikke forstod og kunne håndtere. Videnskabsmanden søger at nå ud til kanten af sin videnshorisont for at kunne udvide denne indefra-og-ud.
Den foretagsomme innovator søger også ud i dette vidensfelt for 'det vi ved, at vi ikke ved' men kalder det 'next practices' og området for 'wicked problems'. Det vil sige problemer, som vi ikke har nogen standard metoder eller løsninger til – og derfor må vi opsøge radikalt nye måder og andre praksisser at tænke problemet på. Det vil ofte ske via kreative spring og idéindfald.

Den attitude, der driver videnskabsmanden eller den idésøgende designer eller innovator, er nysgerrighed og en eksperimenterende og kreativ afprøvende tilgang. De videnformer, som der trækkes på her ude på kanten af videnshorisonten vil ofte (især for den kreative videnskabsmand eller innovator) være, hvad Heron & Reason (2008) ville kalde 'presentational knowing', der kan oversættes til 'ekspressiv vidensøgen', der ofte forbindes med den intuitive 'viden', der kan indeholdes og måske kun indfanges via mere kropslige, æstetiske og kunstneriske eller spirituelle udtryksformer.

Lytter man til Sagens stemme ud fra en *værensbaseret* måde, så *er* man i verden på en *ikke*-videns-orienteret måde. Man er i feltet for *'det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men* er *eller kaldes til at blive'*. Det vil sige, at man er i verden på en hengivet måde. Man er ude-i-verden og grebet af den i øjeblikket. Det kognitive og selvrefleksive og iagttagende jeg er trådt tilbage for i stedet for at lade det 'eksistentielle jeg' – vores 'væren-i-verden', som eksistensfilosoffen Martin Heidegger (2007) ville sige – være mediet, hvorigennem vi åbner os for verden, eller det Du, der taler til os (Buber, 1997). (se også kapitel 3 i nærværende rapport)

Kunstnerne vil således ofte opleve, at han eller hun står i en forunderlig relation og dialog med det materiale, som han eller hun arbejder med i den kunstneriske skabelsesproces. I de øjeblikke hører de Sagens stemme som en kalden, og må svare igennem de æstetiske udtryk, som de nu arbejder med.
På tilsvarende vis kan man tale om 'kaldet i situationen eller relationen' i en relations-profession som f.eks. den pædagogiske eller sygeplejefaglige praksis. Hvad er det, der i øjeblikket kalder

pædagogen eller sygeplejersken til at gøre, som hun gør over for det konkrete barn eller patient? Her må nogle gange Systemets og Fagets og sågar Personens stemme træde lidt til side for, at Sagens stemme kan blive hørt. Som vi har set i de foregående kapitler: *At have gehør for Sagens stemme er at have etisk og eksistentiel dømmekraft.* Den attitude eller værensmåde, som bedst synes at åbne os for dette felt for ikke-viden, er gennem den æstetiske forundring og filosofiske undren, der som sagt ikke må forveksles med Lotte Darsøs begreb om ikke-viden (jf. kap. 4).

5.2 Kundskabs- og undringsværkstedets fem momenter

Kundskabs- og undringsværksted er betegnelsen for den organisationsform hvori man arbejder sig hen imod og ind i et felt af 'berørt ikke-viden' eller feltet for 'det, vi ikke ved, at vi ikke ved – men er eller kaldes til at blive'. Vi skelner mellem fem momenter, der kendetegner dette arbejde. De præsenteres her i en logisk rækkefølge, som man dog i praksis kan fravige.

1. Det fænomenologiske moment
Første moment består af det fænomenologiske moment også kaldet *'det fænomenologiske mørkekammer*'. Her lytter gruppens medlemmer til deres levede erfaringer og indtryk på en sanselig stemt og fænomenologisk måde. Gennem forskellige typer af fænomenologiske skrive-, dialog- og refleksionsøvelser (Hansen, 2014, 2015, Van Manen, 2014) lærer de at 'fremkalde' og åbne sig for 'fortællingen *i* fortællingen'. Det vil sige, de begynder at kunne høre fænomenets stemme, hvad livet i det konkrete øjeblik synes at sige eller kalde på – og når de begynder at komme i dialog med livserfaringens egen stemme, vil de typisk blive ladet med en sanselig stemt forundring.

2. Det hermeneutiske moment
Andet moment er det hermeneutiske moment også kaldet *'det filosofiske lønkammer'*. Her forholder gruppen sig filosofisk spørgende til de grundlæggende antagelser og værdier, som de synes at tage for givet i de fortællinger, de giver, og i de fortolkninger de har af de levede erfaringer. I dette moment spørger vi efter, hvad der mon kan være det almenmenneskelige *i* de konkrete levede erfaringer og personlige fortællinger. Og derfra begynder de som gruppe omkring hver enkelt fortælling at spørge filosofisk-reflekterende til de selvfølgeligheder, menneskesyn, værdier og virkelighedsopfattelser, der er på spil der. Dette vil lede fortælleren ind i en indre filosoferende dialog med egne levede erfaringer, og resultatet vil oftest blive en klart udtrykt personlig og filosofisk undren.

3. Det sokratisk-dialektiske moment
Tredje moment er det sokratisk-dialektiske moment også kaldet '*Katedralen*'. Her medbringer gruppemedlemmerne en mindre, personlig fortælling fra praksis samt deres personlige filosofiske

undren over denne praksiserfaring, og her møder de op i 'Katedralen'. Katedralen er en metafor for mødet med menneskehedens Store Fortællinger og Undringer, som man kan finde i filosofien, kunsten, eventyr, myter og religiøse visdomsbøger eller mere sekulært i film, romaner, billedkunst, musik eller andre æstetiske eller filosofiske udtryk, der synes at indeholde en visdom eller særlig indsigt om almenmenneskelige og eksistentielle vilkår og livsfænomener. Her må man ikke benytte fagteorier og videnskabelig og forklaringsgivende viden. Der er Gadamers 'sandhedserfaringer', som den natur- og erfaringsvidenskabelige tilgang ikke kan få fat i, men som filosofien og kunsten – det undrende og musiske – på forunderlig vis har et 'øre' for (Gadamer 2004, Hansen, 2013). For ikke at blive forført af 'de store autoriteter' og for at finde et eget midlertidigt ståsted i mødet med disse, lærer deltagerne at forholde sig kritisk og dialektisk til de antagelser og ideer og store tanker og idealer, der lanceres af de store tænkere eller kunstnere, eller som implicit er på spil i den valgte film, roman, maleri eller digt. Det er i dette moment, at deltagerne træner i at arbejde med sokratiske dialogformer og kan opleve sokratiske undringsfællesskaber

4. Det eksistentielle moment

Fjerde moment er det eksistentielle moment også kaldet '*Hjertekammeret*'. Her vender deltagerne tilbage til deres eget liv i tankerne, til de egne erfaringer og konkrete eksempler på levet liv, hvor nogle af disse store tanker og idealer viser sig. Spørgsmålet er her: 'Hvor og hvem er du selv i alle disse store tanker og ideer? Lever du dem selv?' Gennem forskellige typer kontemplative, meditative, æstetiske og evt. spirituelle øvelser, der kan vække en mere sanselig-stemt og nu 'hjerte-tænkende' refleksion over eget liv, bringes de ind i en mere eksistentiel refleksion. Dette er en vigtig fase for ikke, at Katedralens 'høje tanker' skal få deltagerne til helt at miste jordforbindelsen til deres egne liv og livsførelse.

5. Det phronesiske moment

Femte moment er det phronesiske moment også kaldet '*Gerningsstedet*'.
Phronesis er Aristoteles begreb om 'praktisk visdom'(se kap. 3), så her handler det om, at undersøge, hvilken praktisk visdom som denne eksistentielle og sokratiske dannelsesrejse gennem de fem momenter har ledt til. Nu vender deltagerne tilbage til den professionspraksis og de udfordringer, de konkret står over for, og spørger fra kundskabs- og undringsværkstedets femte og sidste refleksions- og samtalerum – hvilke indsigter, erfaringer og undringer, som de har mødt undervejs, som kan befrugte og udfordre de givne og aktuelle forståelser af deres faglighed, professionspraksis, organisatoriske rammer, ledelse og værdisæt.

Sådanne phronesiske refleksioner – båret frem af en gennemgående filosofisk undren over egen hverdagserfaringer – vil som ofte skabe nye og overraskende ideer og en dæmrende forståelse for andre mulige (men ikke før tænkte) forståelseshorisonter. Og dermed også muligheden for et

perspektiv- og præmisskifte i måden at anskue et problem eller et fænomen i den pågældende praksis. Det afgørende i Aristoteles' begreb om *phronesis* er jo at den praktiske visdom først kan 'høres' eller mærkes, når og hvis man selv engagerer sig *i* livet, i den konkrete praksis. I den konkrete praksis og det levede liv finder man værensmåder og dispositioner, der gør, at vi også ureflekteret i kognitiv forstand kan komme i dialog med og søge 'det gode' i det konkrete øjeblik. Dåden er det øjeblik, hvor man handler på en mere selvforglemmende og intuitiv måde i kraft af at man høre, hvad situationen eller relationen kalder professionsudøveren til. En kalden, der med Løgstrup og Levinas må bestemmes som onto-etisk (se kapitel 3), altså som en etik, der går forud for vores erkendelsesmæssige og kulturskabte 'greb' om verden. I dåden svarer den enkelte på en sådan etisk fordring eller kalden i øjeblikket.

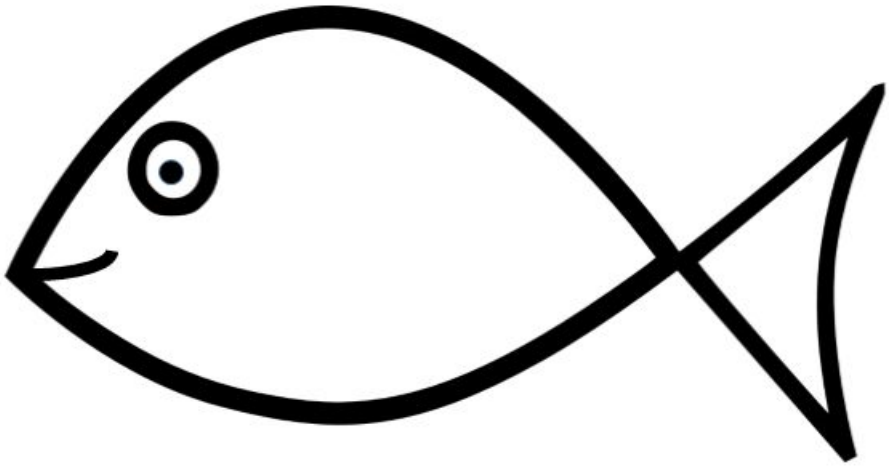
At lede efter den praktiske visdom i egen hverdag, handler, som vi så udfoldet i kapitel 4, på den ene side om at lede efter de underfulde, 'harmonier', åbninger og meningsgivende øjeblikke, som vi uventet kan opleve midt i vores hverdag. Det er fra disse 'værenskilder', at egentlig forundrings- og senere innovationskraft udspringer. På den anden side handler praktisk visdom også om at være tilstrækkeligt etisk og eksistentielt tilstede i øjeblikket, så man handler i kraft af en svaren på en kalden. Uden dette handlingsaspekt ville der ikke komme forandringer og nyudviklinger af større værdi.

5.3 Undringsfisken

Mens vi var i gang med projektet, har vi udviklet en visuel model af processen i den undringsbaserede innovation. Det blev en fisk. Ideen om fisken opstod, fordi vi på et tidspunkt sammenlignede menneskers undren over det værende med fiskens undren over vandet. Kan man forestille sig en fisk, der undrer sig over vandet? Nej, det gør den formodentlig ikke. Men kunne den, så ville den måske undre sig over vandet, som noget i grunden underfuldt, som det lever og er i til dagligt uden normalt at bemærke det. På samme måde gælder det for os mennesker, at vi også tager væsentlige værensmæssige erfaringer og livsytringer (etiske, æstetiske, eksistentielle og måske også spirituelle) for givet, vi bemærker dem ikke i vores almindelige foretagsomme liv og gøren og villen. Men i undringen bliver vi opmærksomme på disse livsytringer og erfaringer, og forundres.

Fisken er således en metafor, men selvom vi også bruger den som illustration og tydeliggørelse af undringsprocessen, så må det også stå klart, at metaforen og nedenstående 'modelfisk' naturligvis aldrig kan blive til en skabelon, virkeligheden kan formes efter. Det er et midlertidigt 'gelænder', som vi kan benytte os af, ind til nye erfaringer og forhold gør det nødvendigt at skabe andre

modeller, begreber og tænkninger, der kan holde os vågne over for og åbne for de altid flygtige og unddragende værenserfaringer (jf. kap. 3 og Heidegger, 2012).



Krop og hale

Ser man på fisken, ser man krop og hale, der både hænger sammen og er synlige som to dele. Størrelsesforholdet mellem dem afspejler forholdet mellem det, vi kalder *pre-jekt* og *pro-jekt*.

Pre-jektet er størst; her vrister vi os fri af "common-sense" gennem det, vi har kaldt: berørte erfaringer, syn for det levende i praksis, undrende og åbnende dialoger, en eksistentiel forbundethed og til sidst en udkrystallisering af en længsel. Fisken mærker vandet. Forbindelsen mellem krop og hale er længslen, der vækkes i pre-jektet og som retter vores blikke mod verden, som projektet skal 'gøre godt' i.

I pro-jektet vender vi os mod virkelighedens verden. Vi vender tilbage til praksis og den handle- og systemtvang, som praksis ofte indeholder. Den længsel, som undringen har aktualiseret møder med andre ord praksis, og finder vej til realiseringer. Fisken skyder fart.

Fiskens Mund

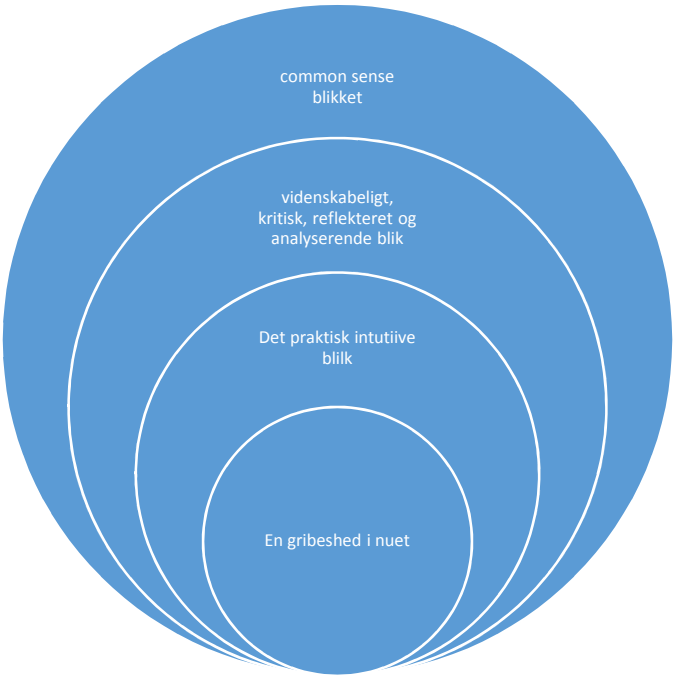
Fiskens mund er stor; når den åbnes strømmer vandet ind. Det første led i en undringsdreven innovationsproces er altid et møde med en situation i eget liv, eller som i dette projekt, en situation i professionspraksis, som har gjort et særligt indtryk, har berørt den studerende eller professionelle og som ikke rigtigt vil slippe sit tag. Den berørte erfaring behøver slet ikke vare problematisk. Som vi

talte om i kapitel 4 vil undrings-dreven innovation som oftest være initieret gennem mødet med noget underfuldt (flygtige umærkelige harmoniske og gyldne øjeblikke midt i vores liv og professionspraksis eller undervisning). Kendetegnende ved disse forundrings-øjeblikke er, at den på ejendommelig vis har sat sig i en og gjort et indtryk: Noget talte eller taler til os i situationen, selvom vi endnu ikke helt ved hvad vi tiltales af.

I begyndelsen af processen bruger vi også vores mund: vi begynder med en fortællerrunde hvor gruppens deltagere hver især inviterer den øvrige gruppe til at 'deltage' i situationen. Det er vigtigt, at fortællingen er levende, fortælles i jeg-form, i nutid og forsøger at ramme den tone eller stemning, som situationen var kendetegnet af. Vi er her i gang med det fænomenologiske moment (se afsnit 5.2).

Fiskens øje

Hvad ser vi, når vi får præsenteret en praksis? Hvad lytter vi efter, når vi hører en fortælling? Øjet er stort, fordi vi ikke må forfalde i et snæversyn, hvor vi straks begynder at identificere, forklare og løse problemer. I stedet for skal vi vikle os mere ind i fortællingen, og dermed ud af de på forhånd kendte forklarings- og forståelsesmodeller. Vi trænger igennem lag af forhåndsforståelser for at nå ind til den levende – og også meningsfulde - kerne i vores professions- eller undervisningspraksis. De forskellige lag, vi skal trænge igennem, kan illustreres af fiskens runde øje, med pupillen nederst:



Common sense (det yderste lag) er det man tager for givet; sådan gør vi bare. Selvfølgelig tager hjemmesygeplejersken f.eks. overtræksko på, når hun kommer ind i et hjem. Tænker man kritisk (andet lag) over den handling, kan man eksempelvis anlægge et anerkendelsesperspektiv, og spørge om det at tage overtræksko på kan virke som en afstandstagen og mangel på anerkendelse. Intuitionen (trejde lag) tages da til hjælp, når man differentierer: Hos Hansen i nr. 17 bør man ikke anvende overtræksko, men ved Jensen i nr. 3 er det fint at gøre. Inderst inde – i øjets pupil og fjerde lag - står de undrende spørgsmål som: 'Hvad ér i grunden anerkendelse, når vi lever det? Hvordan ser anerkendelse så ud? Hvordan erfares anerkendelse? Hvordan viser anderkendelse sig? Hvad kan situationer, hvor vi faktisk mærker, at vi er i en anerkendende situation eller relation, lære os om anerkendelse? Og er anerkendelse nu i grunden altid så godt og efterstræbelsesværdigt?' Det er dette inderste lag af egentlige undringsspørgsmål, som vi stræber efter at se og lytte os ind til i fortællingerne. Det kræver en anden form for lytten, en filosofisk lytten efter de usagte men ofte meningsbærende i vores praksis. Håbet er, at vi, når vi stiller denne slags undrende spørgsmål, faktisk får mulighed for at se og åbne os for dimensioner, som vi endnu ikke kender og som pludseligt taler til os – ja nærmest kalder på os og vækker vores længsel efter en anden og endnu bedre verden.

Fiskens blod

Undrende og åbnende dialoger ilter fiskens livgivende blod. Samtalens 5 momenter er gennemgået i afsnit 5.2. I det sidste, det phronetiske moment, går deltagerne fra jeg-fokus til vi-fokus, da den praktiske visdom (*phronesis*) har rødder i den fælles kultur og det fælles liv, som vi er en del af. Dertil er det phronesiske moment også handlingsrettet, så hvilke individuelle såvel som kollektive overvejelser og eventuelle ledelses- og organisatoriske ændringer må til, hvis man fremover vil give plads til mere *visdom*s-baserede handlinger og beslutninger? Det kræver ofte en facilitering at holde fast i de undrende og åbnende dialoger, da der ofte ikke skal meget til, før gruppen søger over i de kritiske, refleksive og analyserende lag i fortællingen og samtalen.

Fiskens hjerte

Fiskens hjerte er et tegn på, at den undrende dialog rammer os eksistentielt. Den har resonans i vores mest intime verdensforhold (vores værensmæssige/ontologiske relation med verden) og ved vores eksistens som mennesker i verden (vores eksistentielle forholden sig til denne verden). Samtalerne rører ved de værdier vi selv og vores professionspraksis beror på og opleves derfor, af de som giver sig hen til samtalen, som yderst meningsfulde og samtidigt krævende. Vi forbliver ikke uberørte: vi kan forandres i mødet med fortællingen og andres tænkning – og derigennem kan også professionen forandres. Flere praktikvejledere har f.eks. fortalt os, hvordan denne form for

samtaler lever videre i dem og de studerende i praktikken i ugevis, og hvordan de igen og igen vender tilbage til hinanden med nye tanker, opstået i mødet med nye situationer i praksis.

At længes – et Anker

I vores model står længslen som et anker. Det er ved formuleringen af en længsel, vokset ud af fortælling og de åbnende og undrende dialoger, at den videre innovationsproces får sin forankring og sit omdrejningspunkt. Men hvad er så en længsel?

Igennem vores projektperiode og undervisningseksperimenter voksede dette begreb på fænomenologisk vis frem af sig selv. Vi så, at studerende og professionsudøvere gennem deres fortællinger og i dialogerne oplevede en form for kald. Ikke nødvendigvis et religiøst kald, men som en meningsfuldhed, der kaldte på dem, en meningsfuldhed som de pludselig erfarede et særligt ansvar for at tage vare på – men som de også ofte oplevede, stod i fare for at forsvinde i deres praksis. Længslen er i denne sammenhæng ikke en klart formuleret programerklæring, men knytter sig til noget emergerende, en fornemmelse for noget som kalder til handling, en uklar og dog stærk vision, som siden kan konkretiseres i praksis på mangfoldige måder. Som filosoffen Mogens Pahuus skriver, er en længsel altid anelsesfuld og henvist til forestillinger:

> "… Der er for det første ikke kun tale om et ubehageligt tomrum i en, en mangeltilstand, men man længes og savner ud fra hele sig selv eller ud fra det inderste i sig selv. Hvor et bestemt behov eller begær kan opleves som et fremmedelement, noget i en, som man måske tager afstand fra eller skammer sig over, der er længslen og savnet forbundet med kernen i en selv. For det andet har den søgende og higende bevægelse, som er knyttet til længslen og savnet, ikke en karakter af griben ud efter og en føren hen til sig selv, (…) der har længslen og savnets bevægelse den modsatte retning. Man vil ikke føre hen til sig selv, men tværtimod give sig selv hen til " (Pahuus 2015 p.4-5) .

Når længslen som et anker i processen er vokset ud af dialogerne, og derfra formuleret som en anelse og vision, er deltagerne klar til at gå ind i pro-jekt-fasen.

Fiskens Hale: projekt-fasen

Når man vender tilbage til praksis, kan det være svært at holde fast ved længslen. Det er vigtigt ikke at være alene. Det er vigtigt at andres længsel også vækkes. Kolleger, der ikke har været med på samme undringsrejse, kan ofte ikke se det samme 'lys', som man selv har oplevet. Kan man bygge en undringsbro mellem de to meningshorisonter, som de undringsramte og ikke-undrings-ramte hver er optaget af, dvs. henholdsvis den nye horisont, der er på vej til at vise sig, og den gamle, som

har sat rammen for de ikke-undringsramte? Kan man arrangere kreative, legende, muntert-provokerende 'ice-breaker'-øvelser og kollektive undringsfora, hvor man på 'mild vis' sætter tingene og hverdagens tanker og rutine i et skævt og nyt og forunderligt lys? Det blev vores erfaring, som man vil kunne læse i delrapporterne, at det kan man – om end det er en udfordring.

Når undringsbroen fungerer, må den lidt diffuse og dybereliggende længsel og undren forvandles til konkrete ideer, men også til visioner og metaforer for den nye mulige meningshorisont, hvorfra organisationen nu skal innovere. Konkrete ideer kommer også frem i form af prøvehandlinger, hvor prøvestenen er, om ideen og handlingen nu også bringer os tættere på den meningsfuldhed, som vi længtes efter.

Fiskens haleslag og virkning

Som afslutning på innovationsprocessen og som oplæg til det videre arbejde, foreslår vi en evaluering der knytter sig til dømmekraftsbegrebet. Der er to helt centrale spørgsmål i denne evaluering; Bringer prøvehandlingerne os tættere på den mening, de værdier og den længsel som drev os? Og – har deltagerne i den undringsdrevne innovationsproces erfaret en styrkelse af egen dømmekraft?

Bevægelser i vandet

Den egentlige innovation ligger uden for fiskens hale, som de ringe i vandet eller dønninger, som fiskens haleslag giver. Som nævnt i kap. 1 er der først tale om innovation, når det nye har fundet fodfæste – dvs. er blevet indoptaget af markedet, eller som hos os, af andre praktikere og af disse opleves som en værdiforøgelse (økonomisk, socialt, kulturelt, eksistentielt) i forhold til tidligere. Innovation er altså først synlig og realiseret, når fiskens haleslag reelt kan ses i vandet.

5.4 Øvelser

Undervejs i forløbet har vi (pilotgruppen og aktionsforsker) brugt og (videre)udviklet en række øvelser, der også vil kunne bruges i andre undringsdrevne forløb der lader sig inspirere af undringsfisken.

5.4.1 En øvelse i at se det underfulde i egen praksis.

Kontekst og formål: Denne øvelse kan bruges i forbindelse med traditionel holdundervisning i klasselokalet, som studiegruppeøvelse, som opsamling efter praktikperioder eller i refleksionsgrupper under praktikforløb. Sigtet er at åbne blikket for det underfulde i egen praksis.

Tidsramme: Her er foreslået en øvelse på 50 min. Med mulighed for efterfølgende præsentationer. Tidsrammen kan varieres efter behov og mulighed.
Forudsætning og/eller forberedelse: De studerende skal have været i en eller anden form for praktik forud eller under denne øvelse.

Skriveøvelse (10 min)

De studerende sættes i gang med en øvelse, hvor de skal beskrive en oplevelse fra praksis. Instruktionen er meget kort:

- Nedskriv en situation fra praksis, som har gjort indtryk på dig
- Skriv i nutid
- Vær levende og beskrivende i detaljen, så læseren får oplevelsen af selv at være til stede.

Gruppeøvelse (30 min)

Efterfølgende fordeles de studerende i grupper af 3 personer.
Instruktionen lyder:

- Læs på skift jeres fortælling højt for hinanden
- Efter hver fortælling sidder I stille et minut og tænker hver især over, hvad i fortællingen der gør indtryk på jer
- Forfatteren fortæller hvad der for vedkommende var ”heat of the moment” – hvad var der på spil? De øvrige deltagere bidrager med, hvad de hver især har hæftet sig ved. Dialogen er sokratisk og undersøgende

Opsamling i gruppen (10 min)

De studerende samler op på dialogen ud fra følgende:

- Hvad er det vigtigste der er sagt i jeres drøftelse?
- Hvordan har dialogen gjort jer klogere på jeres profession og praksis?
- Hvilken betydning får jeres budskab for jeres praksis fremadrettet?

Præsentation på holdet.

De studerende præsenterer de vigtigste perspektiver på holdet. Dette kan være en afrunding – men det kan også være et afsæt for videre undersøgelse af praksis. Der kan stilles undringsspørgsmål til

videre undersøgelse, der kan inddrages store fortællinger eller teoretiske perspektiver – eller måske har det skabt en spirende interesse på at blive klogere og undersøge nærmere.

5.4.2 En øvelse i 'at se på ny'

Kontekst og formål: Denne øvelse har vi brugt som en del af introduktionen til undrings- og innovationsprocesser. Sigtet er at få en fornemmelse for, hvor hurtigt vi rubricerer, vurderer og kategoriserer, og hvor svært det kan være at åbne blikket og 'se' som for første gang. Sigtet er også at få en fornemmelse for, hvordan man kan se på verden med forskellige blikke og at øve sig i at være beskrivende fremfor vurderende.
Tidsramme: 5-10 minutter
Forudsætning/forberedelse: Underviser skal medbringe nogle laminerede billeder. Motivet kan variere.

De studerende grupperes i 2-mandsgrupper. Hver gruppe får et lamineret billede – og skal nu bruge 5 minutter på at beskrive billedet for hinanden uden at bedømme billedets kvalitet, budskab eller indhold. Billedet beskrives i stedet som form, farver, lys, særlige indtryk osv.

5.4.3 En øvelse i at lade sig berøre

Kontekst og formål: Da det kan være en vanskelig opgave overhovedet at lade sig berøre, at blive ramt af indtrykket/sagen og lytte til den, har vi fundet det givende med øvelser, der særskilt har det som fokus. Øvelsen er brugt ved indgangen til et undringsdrevet innovationsforløb og kan også bruges som optakt til et praktikforløb.
Tidsramme: fra 1-4 timer alt efter sammenhængen.
Forudsætning/forberedelse: Ingen

En gruppe studerende introduceres til at gå en tur et særligt sted. Det kan være i skoven, i byen, i egen campus eller i eget praktiksted. Under gåturen skal den enkelte studerende mærke, om der er et sted som gør særligt indtryk. Dét sted, skal den studerende blive ved i minimum 10 minutter – f.eks. ved at sætte sig på en bænk i området. I de 10 minutter skal den studerende forsøge at blive ved dette indtryk uden at komme i et reflekteret forhold til det. Den studerende skal forsøge at lade indtrykket gøre indtryk.

Når de ti minutter er gået kan den studerende forlade stedet.

Vel tilbage skal den studerende nu skrive en fænomenologisk beskrivelse af sit indtryk, som siden læses op for medstuderende.

5.4.4 En øvelse i at fortælle og lytte

Kontekst og formål: Sigtet med denne øvelse er dels at øve sig i at fortælle situationer af betydning frem uden at analysere pointer frem på forhånd – og dels at øve sig i at lytte både efter det sagte og det som fornemmes at have en særlig betydning. Øvelsen kan bruges både i forbindelse med teoretisk undervisning og i forbindelse med praktikophold.
Tidsramme: Fra 15 min. Til en time. Tidsrammen kan varieres efter behov og ønske.
Forudsætninger og forberedelse: De studerende skal have praksiserfaringer at fortælle om.

De studerende inddeles i tre-mands grupper. I gruppen fordeles tre roller: En fortæller, En lytter og en fornemmer. Fortælleren indleder med at fortælle sin historie. Lytteren må spørge ind til situationen for bedre at kunne 'se det for sig'. Når lytteren mener at kunne se situationen for sig, genfortæller han historien – i jegform og i nutid. Derefter fortæller fornemmeren, hvilke momenter i fortællingen, som gjorde et særligt indtryk. Til sidst vender gruppen sig mod fortælleren og hører, hvordan han nu har fundet længere ind i sin fortælling, hvad han/hun nu får øje på som særlig vigtigt i fortællingen. Efter dette kan gruppen tage en ny runde, hvor rollerne byttes indbyrdes.

5.4.5 En øvelse i at filosofere

Kontekst og formål: Denne øvelse kan særligt bruges som indledning til undervisning i fagets centrale begreber, men også mere bredt i forbindelse med teoretisk undervisning og praktikophold. Sigtet er at de studerende får en fornemmelse for, hvad det vil sige at filosofere og tænke – og at optø ellers fastfrosne faglige begreber.
Tidsramme: Øvelsen kan varieres tidsmæssigt alt efter behov og ønske. Bør dog ikke tage under 15 min.
Forudsætninger og forberedelse: Ingen forberedelse – men gruppesamtalerne kræver tæt facilitering af en underviser, så samtalerne ikke glider ind i på forhånd vedtagne begrebsdefinitioner.

Inddel de studerende i 3-4 mandsgrupper. Bed de studerende tænke over en central værdi i deres fag og vælge én at gå videre med. Alternativt kan underviseren også komme med et begreb eller en værdi, som ønskes undersøgt. Start med at bede de studerende tænke over deres vanlige forståelser af værdien. Underviseren skal nu spørge som Sokrates, til de grundantagelser og taget for givetheder som ligger i det sagte. Sigtet er at bringe alle deltagere i dialogen ud i det åbne og dermed ud i en usikkerhed på, hvad denne værdi egentlig indebærer. Bed derfra en studerende

fortælle om en situation, hvor de har erfaret at værdien kom til udtryk. Bed nu de studerende undersøge, hvad fortællingen kan fortælle om denne værdi. Udvid eventuelt øvelsen til at omfatte alle kundskabs-og undringsværkstedets elementer (se afsnit 5.2.).

5.4.6 Øvelser i at ane noget nyt – at tegne skitser

Kontekst og formål: Formålet er at bruge skitsetegninger som en form for ikke-refleksivt laboratorie, hvor tanker, handlinger og nye praksisser kan tage form gennem hænderne og tegnehandlingen. Øvelsen kan benyttes i teoretisk undervisning, i forbindelse med praktikforløb og som noget der går på tværs af flere moduler eller semestre.
Tidsramme: Øvelsen kan forløbe over korte tidsrum af få lektioner eller over længere perioder som et helt praktikforløb og efterfølgende teoretisk undervisning. Det synes at være givende, at arbejde med brug af skitsebøger over længere perioder som en gennemgående arbejdsmetode.
Forudsætning/forberedelse: Der kræves som udgangspunkt ikke særlige kunstneriske færdigheder af de studerende, men underviseren skal have en fortrolighed med at arbejde med skitser. Den grundlæggende præmis er, at vi *kan* tegne. De nødvendige materialer såsom farver og papir skal medbringes.

Øvelserne herunder kan bruges hver for sig eller kombineres:
a) Bed de studerende lukke øjnene. Lad dem tænke over en situation i deres praksis som har berørt dem – eller en værdi/et begreb, som de erfarer væsentlig i praksis. Bed nu de studerende tegne denne situation/denne værdi/dette begreb stadig med lukkede øjne.

b) Bed de studerende dele tegninger med hinanden. Bed en om at starte en tegning, drej så papiret og bed en anden om at fortsætte stregen. Lad deltagerne tale om hvordan og hvorfor de tegner som de gør – og lad dem undersøge hvad den fælles tegning bliver til.

c) Giv de studerende et billede. Bed dem tegne det, som viser sig for dem i billedet, det som billedet peger på eller taler frem – men ikke nødvendigvis rummer med tydelighed.

d) Følg eventuelt tegnehandlinger op med kundskabs-og undringsværkstedsdialoger fra egen praksis.

5.4.7 Øvelser i improvisation og at være i nuet – musisk-æstetiske øvelser.

Kontekst og formål: Hensigten med disse øvelser er at støtte studerendes improvisationsevne ved at støtte deres lydhørhed for det der i nuet kalder på dem og kalder noget frem. Øvelserne kan bruges både i forbindelse med teoretisk undervisning og i forbindelse med praktikophold. Øvelserne

herunder kan bruges særskilt eller i kombination.
Tidsramme: Tidsrammen kan variere fra en time til forløb over dage og uger.
Forudsætning/forberedelse: Øvelsen kræver adgang til instrumenter – men det er ikke nødvendigt at de studerende er fortrolige med at spille. Vi har prøvet øvelsen med studerende som ingen instrumentelle forudsætninger havde – og det fungerede godt.

1. De studerende inddeles i 3-mandsgrupper. Tre roller fordeles; en skal lede musikken, en skal følge op på musikken (spille med) og en skal lytte og notere særlige indtryk. Øvelsen er først gennemført, når alle har prøvet alle tre roller. Øvelsen kan eventuelt følges op af undrende og åbnende dialoger.
2. Ovenstående øvelse kan udvides, så de grupperne skal øve sig i at spille noget særligt frem. De kan f.eks. spille ”empati” eller ”styrke” – eller de skal øve sig i at finde ind i en fælles rytme. Også denne udvidelse kan med fordel følges op af undrende og åbnende dialoger.
3. Forslag til Opfølgning på musisk-æstetiske øvelser: Bed de studerende skrive en sides skriftlig refleksion over øvelsen med afsæt i følgende (eller lignende) spørgsmål: ’Hvad fik musikken mig til at mærke, føle og tænke på? Var der særlige sansemæssige indtryk, minder eller erindringer der meldte sig i form af farver, dufte, landskaber, billeder, film eller historier? På hvilken måde var jeg i kontakt med de andre i gruppen? Talte vi samme musikalske sprog – og forstod vi hinanden? Hvad var svært? Hvad var let? På hvilken måde taler denne øvelse ind i mit fag?’

Litteratur kap. 5:

Buber, M. (1997 [1923]). *Jeg og Du*. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Erstad, I. & Hansen, F.T. (red.)(2013). *Kunnskapsverkstedet. Å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gadamer, H.-G. (2004 [1960]). *Sandhed og metode*. Aarhus: Systime Academic.

Hansen, F.T. (2008). At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Kbh.: Hans Reitzels forlag.

Hansen, F.T. (2010). *Filosofisk vejledning og praktisk kundskab i professionsuddannelser.* Forskningsrapport til Læreruddannelsen på VIA University College (366 sider).

Hansen, F.T. (2013). "Dannelse forstået som taktfuldhed over for 'det sande og gådefulde' i tilværelsen. In: M. Pahuus (red.), *Dannelse i en læringstid.* Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2014). Kan man undre sig uden ord? Design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2015a). "Det sokratiske forskningsinterview. Et alternativ til kvalitativ forskning forstået som 'vidensproduktion'". In K. Munk & S. Bengtsen (red.), *Metodefetischisme: Kvalitative metode på afveje?* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Hansen, F.T. (2015b). "The Philosophical Practitioner as a Co-researcher." In: L. Amir & A. Fatic (eds.), *Practicing Philosophy*. Cambridge: Cambridge Scholar Press.

Hansen, F.T. (2015c). "The Call and Practice of Wonder: How to Evoke a Community of Wonder in Professional Settings". In: M. N. Weiss (ed.), *The Socratic Handbook*. Wien: LIT Verlag.

Hansen, F.T. (2016). At undres ved livets afslutning. Om brugen af filosofiske samtaler i palliativt arbejde. Kbh.: Akademisk forlag.

Hansen F.T. & Herholdt-Lomholdt, S. M (2015).Wonderdriven entrepreneurship teaching – when working with the ethical and existential dimension in professional Bachelor Education. 1.st European Networking Conference on entrepreneurship education. Horsens, Danmark. Januar 2015.

Heidegger, M. (2007 [1927]). *Væren og tid*. Århus: Klims forlag.

Heidegger, M. (2012). *Hvad vil tænkning sige?* Aarhus: Forlaget Klim.

Herholdt-Lomholdt, S.M. (2013). Skønne øjeblikke i sygeplejen – en kilde til innovation. En fænomenologisk undersøgelse af æstetiske øjeblikkes betydning i sygeplejen og disse øjeblikkes mulige forbindelse til sygeplejefaglig innovation. Phd. projektbeskrivelse.

Herholdt-Lomholdt, S. M. (2015). The becoming of an entrepreneurial opportunity – reflections on different 'opportunity-ontologies'. RENT conference, Zagreb, Kroatien, November 2015.

Herholdt-Lomholdt, S. M & Hansen, F.T. (2013). "Filosofisk vejledning i klinisk praksis". In Glasdam, S. & Hundborg, S. (red.) (2013), *Læring i og af klinisk praksis*. Kbh.: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.

Herholdt-Lomholdt, S. M & Hansen, F.T. (2015). "Phenomenology of the innovative question when based on wonderment." Paper presentation on 3E Conference – ECSB Entrepreneurship education conference, Lüneburg i Tyskland, April 2015.

Heron, J. & Reason, P. (2008). "Extending Epistemology within a Co-operative Inquiry". In: Reason, P. & Bradbury, H. (eds.), *The SAGE Handbook of Action Research*. (2. Edition). London: Sage Publishers, p. 366-380.

Pahuus, M. 2015, *Længsel*. Forlaget Mindspace.

Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice*. Walnut Creet, CA: Left Coast Press.

Kapitel 6: Guldet i muldet: delrapporterne

Jan Jaap Rothuizen

I dette kapitel omtaler vi kort 5 delrapporter, der er udarbejdet af de undervisere, der har deltaget i projektet. I hvert enkelt delrapport behandles, med afsæt i de erfaringer deltagere har gjort sig og i den systematiske erfaringsopsamling og –bearbejdning, der har fundet sted i projektet, en tematik som forfatterne har interesseret sig særligt for, og som belyser muligheder, begrænsninger og udfordringer i arbejdet med en undringsbaseret tilgang til studerendes innovative evner og til deres faglige dygtiggørelse.

De 5 delrapporter giver tilsammen et billede af den mangfoldighed af undringsforløb og-tilgange, som projektet har affødt, hvordan de er gennemført, hvordan studerende og undervisere har oplevet det, hvad studerende og undervisere særligt hæfter sig ved, og hvilke overvejelserne især underviserne i deres rolle som aktionsforskere gør sig omkring værdien af og udfordringerne ved den undringsbaserede tilgang i en uddannelseskontekst. Delrapporterne er desuden vedlagt hovedrapporten.

6.1. At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb

I Delrapport 1 rapporteres der fra *fire forskellige undervisningsrum*, der tilsammen repræsenterer en bredde i undervisningsformer og læreprocesser, som er karakteristisk for professionsuddannelser. Rummene er praktik i hhv. pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen samt to undervisningsforløb i pædagoguddannelsen, hvori æstetiske udtryk gennem hhv. musik og tegning forbindes med erfaringer, fortællinger, refleksioner og faglig viden. I rapporterne beskrives og reflekteres der over de konkrete fremgangsmåder, hvorigennem underviserne i de forskellige settings har afprøvet og afsøgt muligheder og udfordringer med det undringsbaserede som afsæt. Der gives konkrete eksempler på forløb og hændelser samt på de studerendes oplevelse og vurdering af forløbene.

6.2. Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb

I Delrapport 2 ser vi, at som en del af projektet er der gennemført tre eksperimenterende forløb, hvori man har gennemført undringsdrevne processer i *tværfaglige* sammenhænge. Det i uddannelserne obligatoriske tværprofessionelle forløb fik i tre omgange, og med i alt ca. 120 studerende, et undringsfænomenologisk præg. Dernæst blev der i Studentervæksthus regi gennemført et forløb "*Innovation med hjertet*". Det tredje forløb blev gennemført som sokratiske

dialogmøder med folkeskolelærere og skolepædagoger fra en skole, der var på jagt efter innovative løsninger i forbindelse med inklusion i folkeskolen.

Forløbene beskrives i deres kontekst, der gøres rede for metodeovervejelser og for deltagererfaringer. Dernæst tematiseres tre fælles opmærksomhedspunkter, der kom frem under bearbejdning af forløbene:

- Langsommelighed: genvej eller omvej til tværprofessionel indsigt?
- Når man hører sagens stemme, får det betydning for samarbejdet
- Når der er samklang mellem personens og fagets stemme, spidser man øre.

6.3. At være underviser – en rolle med mange facetter

I Delrapport 3 reflekteres der over *undervisere*s *og vejlederes opgaver* og "værens-indstillinger" i undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. Igennem analyse af filmklip fra undervisningsforløb samt 10 undervisere og praktikvejlederes egne refleksioner, argumenteres der for at underviserens væsentligste opgave er at sætte, holde og åbne undervisningsrummet. Dette gøres ved at lege med og sætte sig selv på spil igennem åbnende dialoger, ved at lytte nærværende både efter det, som siges men også efter det, som endnu kun er på vej til at blive sagt, og ved at have et særligt filosofisk øre og øje for de tavse antagelser og store spørgsmål, som ligger i det sagte. Fokus i kapitlet ligger på de vanskeligheder underviseren oplever, når hun supplerer den problemløsende tilgang med en undringsbaseret, da det også implicerer et rolleskift

6.4. Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning

I Delrapport 4 ser vi, at som et led i projektet, blev der afholdt en række fokusgruppeinterviews med pædagog- og sygeplejerskestuderende, der har arbejdet med undringsprocesser i forskellige sammenhænge i uddannelse. En bearbejdning af materialet førte frem til tematisering af to typer oplevelser, der kaldte på særlig opmærksomhed: de studerendes oplevelse af "*det særlige rum*" og de studerendes oplevelse af, hvordan de blev udfordret. Dernæst tematiseres de studerendes innovationsforståelse.

6.5. Hvad kræver en undringsdrevet innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere

I Delrapport 5 spørges der: Hvordan passer en undringsbaseret tilgang sammen med de institutionelle rammer, såvel på uddannelsesstedet som i forbindelse med praktikken? Hvilke udfordringer er der, hvordan stødte man i projektet på dem? Hvordan har man håndteret dem, og

hvad tænker projektdeltagerne om dem i dag? For innovative tiltag, også dette aktionsforskningsprojekt og dets resultater og nye bud på undrings-drevne innovationspraksisser, skal også forankres såvel institutionelt, organisatorisk som kulturelt og fagligt. En sådan legitimerings- og forankringsproces tager tid, og man kan ikke på forhånd tage for givet, at sådanne innovative tiltag og nye innovationspraksisser lykkes uden for pilotkredsens egen kreds. Det betyder, at man sideløbende med det fortsætte arbejde med selve tiltaget internt i pilotgruppens arbejde, også må prøve at skabe plads til at sådanne tiltag kan få en chance, tilstrækkelig opmærksomhed, tid og plads i orgaisationen. Og det kræver, at man som pilotgruppe efter afsluttes aktionsforskningsprojekt også må arbejde strategisk, politisk, organisatorisk med ledelsen og fagligt med kollegaerne. I det konkrete projekt, der blev afprøvet og beskrevet i Delrapport 5, er den væsentlige værdi, som man vil argumentere med eller ud fra, at undringsperspektivet i uddannelse og faglig innovation viser sig konkret at bidrage til de studerendes dømmekraft, dvs. til at de bliver kompetente fagpersoner samt opnår den vigtige etisk-eksistentielle dannelse, der muliggør, at den studerende også på et person-fagligt plan udvikles.

Kapitel 7: Nye veje at gå, når man vil i dialog med det eksistentielle og etiske i innovationsprocesser og i professionsforskningen.

Finn Thorbjørn Hansen, Sine Herholdt-Lomholdt og Jan Jaap Rothuizen

Dette aktionsforskningsprojekt havde som udgangspunkt følgende række af forskningsopgaver:

1) Præsenter, præciser og positioner teoretisk den innovationstilgang, der benyttes. Arbejdet hermed er præsenteret i hovedrapportens kap. 2 og 4.
2) Præsenter, præciser og positioner teoretisk den undringsbaserede tilgang, der benyttes. Arbejdet hermed er præsenteret i hovedrapportens kapitel 3.
3) Vis teoretisk hvad den undrings-baserede innovationstilgang tilfører innovationsforskningen generelt og som nyt perspektiv specifikt ift. innovations- og entreprenørskabsundervisning i professionssuddannelser. Dette præsenteres i hovedrapportens kapitel 4.
4) Afprøv og reflekter over denne tilgangs mulige relevans og anvendelighed i professionsuddannelsers praksis. Herunder ønskes en udvikling af didaktiske overvejelser og eventuelt model(ler) for en sådan undrings-dreven innovations- og entreprenørskabs-undervisning. Model samt refleksioner præsenteres i hovedrapportens kapitel 5 samt i de efterfølgende fem delrapporter.
5) Vis empirisk hvorledes denne tilgang er blevet afprøvet i forskellige undervisnings- og vejledningssammenhænge på de to professionsuddannelser – i pædagogik og sygepleje – som dette projekt har taget udgangspunkt i. Det empiriske grundlag vises dels i hovedrapportens kap. 4 samt i de efterfølgende delrapporter.
6) Redegør for hvordan man kan gennemføre forskningsbaseret undervisning i et fænomenologisk undringsperspektiv på et University College og reflekter overordnet over den forskningsmetodik, der blev anvendt, dens begrænsninger og nye forskningsspørgsmål, der kom af at anvende en 'sokratiske og fænomenologisk-orienterede aktionsforskningstilgang'. Redegørelse for og refleksion over undersøgelsens forskningsmetodologi fremgår af hovedrapportens kap. 1.

Som afrunding på hovedrapporten, ønsker vi at pege på undersøgelsens væsentligste forskningsmæssige bidrag samt udpege nye spørgsmål og perspektiver indenfor tre områder:

1) Det forskningsmæssige indhold: De mulige forbindelser mellem filosofisk undren, innovation og det innovative moment i entreprenørskab.

2) De forskningsmetodiske bevægelser: Mulighederne i at udføre praksisnær aktionsforskning fra et fænomenologisk perspektiv sammen med professionsudøvere – her undervisere på en professionshøjskole. Herunder en uddybning af hvad forskningsbaseret undervisning og uddannelse ud fra et fænomenologisk perspektiv på en professionshøjskole vil sige og kan betyde.

3) Forskningens betydning i professionshøjskolens pædagogiske praksis: Undersøgelsens konkrete betydning i de uddannelser hvori den var forankret.

Endelig vil vi afslutningsvist pege på de publikationer samt conference proceedings undersøgelsen har resulteret i.

7.1 Forskningens indholdsmæssige bidrag. Opsamling, perspektiver og nye forskningsspørgsmål.

Som uddybet i hovedrapportens kap. 2-4, har vi gennem projekt 'Undringsdreven innovation- og entreprenørskabsundervisning' positioneret, beskrevet, afprøvet og forskningsmæssigt fulgt en filosofisk undringsdrevet tilgang til innovations- og entreprenørskabsprocesser i professionsbacheloruddannelser. Denne nyudviklede tilgang adskiller sig basalt fra de fortiden herskende innovations- og entreprenørskabsparadigmer, ved at tage sit afsæt i menneskers levede indtryk og fornemmelser for noget etisk- og eksistentielt værdifuldt i deres professionelle arbejdsliv. Fornemmelser der rejser sig nedefra, fra menneskers levede liv med hinanden. Fornemmelser, som både studerende og undervisere gennem projektperioden har været under indtryk af og ladet sig berøre af.

Sådanne 'fornemmelser' vil som oftest blive forstået med afsæt i et konstruktivistisk paradigme, hvor det etisk- og eksistentielt værdifulde forstås som noget, vi i fællesskab konstruerer. Vi stiller os - med afsæt i den filosofiske hermeneutik hos Gadamer, i den eksistentielle fænomenologi hos van Manen samt den filosofiske æstetik hos Dorthe Jørgensen – anderledes.

I stedet for i første omgang at tale om menneskers samskabende evner og muligheder, taler vi om transcendenserfaringer. Transcendenserfaringer forstået som en mærkværdig form for kalden, fra en endnu ikke helt tydelig meningshorisont. En kalden fra tingenes at-hed, givet-hed og hvad-hed (se kap. 3), fra mysterier og gyldne øjeblikke af forunderlig dybde, nærvær og meningsfuldhed i vores helt almindelige liv. Ofte så flygtige, umærkelige, delikate og skrøbelige i karakter, at vi i vores foretagsomhed ofte overser disse forundringsværdige øjeblikke.

Det er fra sådanne hverdags-mysterier, erfaret af sygepleje- og pædagogstuderende i deres praksisperioder, at undringsdreven innovation tager sit afsæt. Det betyder, at vi har bevæget os fra innovation med afsæt i det, FTH kalder et 'meaning-making' paradigme til et 'meaning-receiving' paradigme og bevægelsen fra problemorientering til undren.

Bruddet med common-sense og åbenheden for innovative muligheder, tænkes i denne forbindelse som noget, man kan bringes ind i gennem fænomenologisk lydhørhed overfor 'mysteriet' og en samtidig Sokratisk spørgen til de antagelser, der altid vil lægge sig som et slør henover dette mysterie. I denne bevægelse mellem fænomenologisk lytten og Sokratisk spørgen spiller den kunstneriske forundren og den filosofiske undren en central rolle.

Indenfor innovationsforskningen er det en ny meningshorisont at tænke i forlængelse af, og vi er naturligvis kun lige begyndt. Her er et nyt forsknings- og udviklingsfelt, en ny stemme i innovationsforskningen, som må nuanceres og videreudvikles yderligere.

Igennem undersøgelsen har vi, udover den mere teoretiske sondering og positionering, særligt fokuseret på de *praktisk-pædagogiske* konsekvenser af en sådan tænkning. For hvad betyder det for undervisning i innovations- og entreprenørskabsprocesser, hvis vi ikke kun skal appellere til de studerendes foretagsomhed, virketrang og gruppebaserede samskabelsesprocesser? Hvordan kan innovations- og entreprenørskabsprocesser se ud, som også søger at styrke den studerendes lydhørhed og undren overfor 'undere og mysterier' i egen praksis? Hvorledes kan en 'mysterie- eller *under*-søgende' innovationsproces se ud? Og hvilke former for nye innovative tanker og handlinger vokser mon derfra?

Vi fik nogle svar på disse spørgsmål i denne undersøgelse. Der blev - som også de enkelte delrapporter fra pilotgruppens medlemmer viser og udledte erfaringer fra – i løbet af forskningsprojektet foretaget otte eksperimenter (*wonder labs*), hvor den undrings-drevne innovationstilgang blev forsøgt anvendt. Disse er skitseret i kap. 1, afsnit 1.3:

Resultatet af disse empiriske del-undersøgelser kan man som sagt se i kap. 4,5, 6 og dertil udfoldet i del-rapporterne.

Overordnet kan man dog sige, at disse eksperimenter, hvor den undrings-drevne innovation og entreprenørskabs-undervisning blev afprøvet på forskellig vis samt ved at lytte til de afsluttende interviews med pilotgruppen, bekræfter og giver belæg for at sige, at undrings-dreven innovation og entreprenørskabs-undervisning (UEU) kan:

1. Inspirere de studerende til at gå ud på *kanten af egen faglighed* ved at støtte de studerendes åbenhed og undren. Altså UEU har vist at kunne inspirere de studerende til at tænke åbent, nyt og på tværs af de vanlige grænser. Dette vises tydeligt i delrapport 1 og 4, hvor studerendes erfaringer med brud i egen tænkning, på baggrund af undringsforløb, får stemme.
2. Hjælpe undervisere og studerende til bedre at fokusere på den entrepenørielle proces, som ligger i professionernes kernefaglighed og særligt, når man vil *fremme den intuitive og taktfulde dømmekraft*, som bidrager til, at professionsudøveren handler på en etisk og eksistentielt set rigtig og værdig måde. Dette - at vende sig mod professionernes kernefaglighed og værdier – ses både i den teoretiske sondering og positionering samt i udtalelser fra både undervisere (se delrapport 3) samt studerende (se delrapport 4).
3. Fremme de værensformer eller egenskaber, som f.eks. ifølge forfatterne af bogen *Entrepenørskabsundervisning* (Tortzen Bager et al., 2010), fremmer innovativ tænkning, nemlig: *"autencitet, nærvær, personligt engagement og faglig involvering"*. Dette gælder både pilotgruppen af undervisere, jf. kap. 1, og de deltagende studerende jf. særligt delrapporterne 4 og 5.
4. Og endelig *at de udviklede modeller for UEU kan styrke og vejlede underviserne* på VIA University College og tilknyttede vejledere og kliniske samarbejdspartnere, der ønsker at arbejde med undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. Dette udfoldes dels i kraft af den fælles udvikling af modellen 'Undringsfisken' i kap. 5 samt i delrapport 3.

I Kapitel 1 var der yderligere et forskningsspørgsmål, som hed:

> Vil UEU kunne fremme de pædagog- og sygeplejestuderendes person-faglige identitet og motivation for og dybere forståelse af og 'forskende' tilgang til de teorier og begreber deres kernefaglighed rummer. Altså en forankring i sig selv og i professionen?

Også dette synes del-rapporterne og evalueringerne at kunne bekræfte – om end der så må præciseres, hvad der nærmere menes med en 'forskende tilgang' på en bachelor-professions-uddannelse.

Nedenfor skal dette uddybes.

7.2 Praksis- og professionsnær aktionsforskning fra et fænomenologisk perspektiv – muligheder og nye spørgsmål

Dette forskningsprojekt har, som noget nyt i forskning i professionsuddannelser benyttet sig af en særlig *'sokratisk og fænomenologisk-orienteret aktionsforskningstilgang'* (se kapitel 1). Dette blev

valgt, fordi man specifikt ønskede at arbejde med de dimensioner i professionspraksisser og i uddannelser, der så at sige må hentes frem *in situ* og *in-action*. Men det var ikke en hvilken som helst praksisnær læring og situativ viden, der blev søgt afdækket.

Det var faktisk ikke lærings- og videns-dimensionen i en professionspraksis og professionsuddannelse, der blev søgt undersøgt, men disse praksisser og uddannelsers *dannelses*- og *værens*-dimension. Med dannelses- og værens-tilgangen får man retning mod en ejendommelig 'berørt ikke-viden'(erfaringen af det underfulde og forunderlige i det hverdagslige) og en *sokratisk visdom, dvs.* en selvbesindelse på, hvad vi mennesker i grunden kan tænke os rationelt frem til via begreber og argumenter. Disse grunderfaringer af 'noget forunderligt der siger os noget' er, har vi i de teoretiske overvejelser, gjort rede for, er etiske og eksistentielle grunderfaringer, også beskrevet som transcendens-erfaringer.

Denne værens- og *visdom*s-dimension i professionspraksissen og professionsuddannelsen er – for det evidens-baserede og nøgternt konstaterende og analytiske blik – en uhåndterlig og usynlig dimension. Det skyldes, at det 'metodiske bevidsthed' ikke kan få greb om eller sætte begreber på sådanne transcendens-erfaringer, netop fordi disse erfaringer knytter sig til et før-refleksivt, før-begrebsligt, før-metodisk og måske endda før-kulturelt erfarings- og forståelsesniveau.

Dette niveau er forbundet med den fænomenologiske, eksistentielle og ontologiske sfære. I dette forskningsprojekt har vi med udgangspunkt i den filosofiske hermeneutik (Gadamer), eksistentielle fænomenologi (Løgstrup, Marion) og filosofiske æstetik (Jørgensen) forstået disse etiske og eksistentielle grund- og transcendens-erfaringer som fænomener og begivenheder, der har rod tilbage til denne fænomenologiske sfære. Derfor har vi søgt en anderledes tilgang til aktionsforskning, der både indeholdt en sokratisk-kritisk og hermeneutisk selvbesindelse på, hvad vi kan se og tænke med vores intentionelle bevidsthed og 'intuitioner' samt en eksistentiel-fænomenologisk berørthed og sensitivitet over for, det, der i situationen kalder på vores opmærksomhed.

Man kan overordnet se dette aktionsforskningsprojekt, som en ny måde at åbne for de etiske, eksistentielle og værensmæssige dimensioner og erfaringer i innovationsprocesser og entreprenørskabsundervisning.

Med erfaringerne fra del-rapporterne og pilotgruppens evalueringer (samt deres efterfølgendes *conference proceedings*) har vi også set, at en sådan undrings- og fænomenologisk-orienteret tilgang kan fremme andet og mere end en nysgerrig og kritisk-undersøgende forskningstilgang til egen faglighed og professionsidentitet. Man blev også, viser erfaringerne, motiveret til at forholde

sig undrende og filosofisk spøgende til egne levede professionserfaringer og grundantagelser omkring egen faglighed.

Med de eksistentiel-fænomenologiske og filosofisk-hermeneutiske undringspraksisser (undringsværkstederne og *wonder labs*) erfarede og lærte piloterne og de involverede studerende og kursister en anden forskningstype og –stil. De lærte først og fremmest, i deres daglige praksis, at blive forskende ud fra en praksisnær 'nede-fra-og-op'-bevægelse, som betød, som fænomenologen Dan Zahavi udtrykker det, at: *"I stedet for at lade på forhånd vedtagne teorier bestemme vores erfaring, bør vi lade vores erfaring bestemme vores teorier*." (Zahavi, 2007, s 25). Det betyder naturligvis ikke, at hverken pilotgruppe eller studerende blev forskere igennem undersøgelsen. Men det betyder, at deres tilgang til egen faglighed og professionspraksis nu bærer en forskende tilgangs kendetegn, hvis forskning altså forstås fænomenologisk, som en nedefra- og op bevægelse.

Som en pædagogstuderende i projektet så fint har udtrykt det:

> Normalt, slår man noget op på nettet eller slår op i en bog og finder sine svar på den måde og bruger det, man måske kender. Ja, her bliver man tvunget til at bruge sin intuition, i stedet for at man bliver tvunget til at tænke videre og videre i den samme bane (pædagogstuderende), (delrapport 2).

Eller som en af pilotmedlemmerne i projektet, lektor Jette Kjær fra VIA Pædagoguddannelse i Aarhus sagde i det afsluttende interview med Finn Thorbjørn Hansen, da hun bliver spurgt, hvad der særlig har gjort indtryk i arbejdet med den filosofiske undrings-tilgang:

> Det, jeg ser, som noget andet ved filosofien, det er netop, at man er sådan mere spørgende til livets sådan helt grundlæggende forhold. Når jeg derimod beskæftiger mig med sociologien og samfundsvidenskaberne, så handler refleksionerne om at træde ud af sin praksis og bruge nogle teoretiske begreber til at belyse nogle sammenhænge med. Det er jo sådan, vi meget gør. Men nu, når jeg træder ud af min praksis og bruger filosofien, så bruger jeg egentlig filosofien til at finde spørgsmålene … i mit hjerte eller i min mave … og ikke oppe i hovedet.

Da Finn Thorbjørn Hansen spørger hende, om hun vil uddybe, hvad det vil sige at finde spørgsmål i hjertet frem for i hovedet, svarer hun, at det handler om det, der *berører* hende:

> Jeg lader mig berøre noget mere, end jeg ellers har gjort. Jeg har nok som underviser mere tænkt med mit fag, først og fremmest, og min undervisningsdidaktik osv. Det har jeg heller ikke lagt til side, men jeg synes bare, at jeg har fået et yderligere lag lagt på med, at jeg nu også lader mig berøre af det på en god måde og kan f.eks. mærke [i situationen eller professionen], at det her ikke rigtig fungerer ikke rigtig, og så må jeg lige have fat i mig selv og finde ud af, hvad er det lige, det handler om…

Der er således også opstået et anderledes og mere eksistentielt og fænomenologisk syn blandt underviserne på forholdet mellem teori og praksis. Det kom også til udtryk hos en anden af pilotmedlemmerne, lektor Sisse Charlotte Norre på sygeplejeuddannelse på VIA University i Randers, der i det afsluttende interview udtalte:

> Hvor jeg tidligere har haft, og fortsat har, en stor interesse i teorier, og hvad teoriernes kraft er, og at vi ofte skal have fat i mange forskellige teorier for at se den kompleksitet, der er i verden, og at teorier har nogle muligheder *og* begrænsninger – alt det om teorier og deres anvendelse har altid optaget mig. Men samtidig har jeg også været optaget af koblingen mellem teori og praksis, og at vi [på sygeplejeuddannelsen, FTH] ikke skal lave *akademia*, for *akademias* skyld, men kunne bruge teorierne til noget. Og der har jeg virkeligt fået ændret mit blik på en anden måde ved, at jeg nu ser, at der også er *visdom* i erfaringerne. Og at det ikke er en teori, som vi skal downloade *over* en praksis for at anskue praksis, men at vi rent faktisk kan prøve at forholde os mere åbent til de erfaringer, vi har.

Da Finn Thorbjørn Hansen spørger hende, hvad hun forstår ved visdom og en visdomsorienterede tilgang, svarer hun, at det er en anden måde at anvende teorier på, end man plejer. Så lytter man i højere grad til *livet* først, og så ser man *bagefter* hvilke teorier, der måske kan belyse det liv, der faktisk leves:

> Hvis du omvendt starter ud med teorier, så tager du teorierne på som et sæt briller, som du går ud og ser verden igennem. Og så går du kun og leder efter det, som teorierne kan se. Så kan det godt være, at du får øje på noget, der ligger uden for den lyskegle, jeg har kastet [med teorien], og at der er noget skygge. Men så kaster jeg bare en ny lyskegle. Men med visdom bliver det for mig en helt anden måde at starte på, hvis man i stedet for siger: 'Hvad er det, jeg tror, *verden* vil fortælle mig, og så bagefter finde ud af, hvordan kan jeg belyse det her, eller blive klogere på det via teori. Det første er en viden, som jeg presser ned over praksis for egentlig bare at få bekræftet teorierne. Mens visdom måske i højere grad handler om nogle ting, der er overleverede, nogle ting, vi går og gør – en slags tavs viden.

Sisse uddyber, at hun skelner mellem almindelig praktisk, intuitiv tavs viden og så den praktiske tavse visdom. Visdom har at gøre med en etisk og eksistentiel dimension, som den mere praktisk-funktionelle viden, om den nok er nok så tavs og intuitiv, *ikke* har blik eller sans for.

Overordnet set kan vi dertil sige, at vi har med dette forskningsprojekt videreudviklet på denne eksistentielle og fænomenologiske tilgang, idet vi i langt højere grad end i de i dag gængse kvalitative tilgange, der grunder sig på (husserliansk) fænomenologi, har opprioriteret og afprøvet en eksistentiel og 'praksis-fænomenologisk' (Van Manen) og 'undringsfænomenologiske'(Hansen) forskningsattitude og forbundet denne til aktions- og professions- og uddannelsesforskning.

Også her står vi kun ved begyndelsen. For med en sådan ny forståelse af 'forsknings-baseret undervisning' og 'undervisnings-baseret forskning', der tager udgangspunktet i en sådan praksis- og undringsfænomenologisk tænkning, lægges der op til nye tiltag i måden generelt at designe undervisnings-, kursus- og uddannelsesforløb på en professionshøjskole. Ikke blot når det gælder innovations- og entreprenørskabsundervisning, men også når det gælder den daglige undervisning og vejledningspraksis.

At anlægge et sådant perspektiv på professionsuddannelse mere generelt, ville – gennem et afsæt i de studerendes fænomenologiske og æstetiske indtryk og deres Sokratiske spørgen til de antagelser der oppebæres i denne praksis – skabe muligheder for en tæt og mere levende *sammenkædning* af og *vekselvirkning* mellem den professionspraksis, som de studerende skal ud og virke i - og de faglige tilgange og teorier, der viser sig nødvendige at tilegne sig og tænke fra, gennem uddannelsen. Det virker oplagt for en *professions*uddannelse at tage denne udfordring og mulighed på sig, som et videre forsknings- og udviklingsfelt.

Taget i betragtning at der i den forbindelse vil være en række politiske og organisatoriske udfordringer (se også delrapport 5), kan man efterlyse forskningsprojekter, der mere bredt giver viden om, hvordan viden-skabelse (og visdoms-skabelse, jf. tidligere differentiering mellem viden og visdom, se også Jørgensen, 2002) af hermeneutisk-fænomenologisk karakter bidrager til at indløse professionshøjskolernes opdrag. Her vil vi pege på to mulige forskningsprojekter:

Det første projekt handler om professionsuddannelsernes opdrag, deres mål og forholdet mellem mål og midler. Rothuizen (2015) finder frem til, at der er en ejendommelig dobbelthed i de styringsdokumenter, der er i spil i reformen af pædagoguddannelsen, lige fra de dokumenter der hidrører fra Bologna-processen til den nationale bekendtgørelse og en lokal studieordning. Dobbeltheden består i, at man på den ene side gør uddannelse til en vare, hvor man på forhånd skal kunne kende resultatet, mens man på den anden side har en forventning om at dimittender er selvstændige og kan improvisere i nye og ukendte situationer. I nærværende rapport har vi i kap.3 udredt, hvordan der er en væsensforskel mellem metodekendskab og dømmekraft, som vi koblede til de græske begreber *meta-hodos* og *aporia*. I professionsbachelorbekendtgørelser er der en klar tendens til, at det objektiverende blik styrkes (Larsen 2013) og der synes at være en ureflekteret forestilling om, at et styrket metodisk og objektiverende blik er afgørende for, at uddannelserne kan producere selvstændige professionelle, der kan agere i ukendte situationer og være innovativ. En nærmere undersøgelse af professionsuddannelsernes opdrag, eventuelle dobbeltheder og grundlæggende antagelser, kunne bidrage til en genovervejelse af forholdet mellem de pædagogiske mål og de pædagogiske midler.

Det andet projekt handler om en nærmere undersøgelse af betydningen af såvel den her udviklede undringsfænomenologiske tilgang og af andre handlingsvidenskabelige tilgange (se også 1.2.2.) for de studerendes uddannelse og professionsudøvelse. Mens det er en del af professionshøjskolernes selvforståelse, at professionernes uddannelser må være baseret på den nyeste og mest relevante viden, og at praksisnær forskning og udvikling skal omsættes i uddannelse (Danske Professionshøjskoler 2015), så støder man også på en noget snæver forståelse af den videnstype, der er relevant, eksempelvis i følgende udsagn: *"…således at de studerende på uddannelserne trænes og øves i at tilegne sig, dele, dokumentere og ikke mindst omsætte evidensbaseret viden i professionel praksis"* (op. cit. s.2). En handlingsvidenskabelig tilgang er kendetegnet af, at den *ikke* har ambition om at anvise, hvordan der skal handles, men om at gøre praksis mere gennemskuelig for sig selv, hvorefter ansvaret for de konkrete handlingsvalg fortsat hviler på praktikerne. Praktikere, der deltager i handlingsvidenskabelige projekter, tilegner sig både ny viden om deres praksis, og de kan få styrket deres praktiske viden, dvs. deres egen *dømmekraft*. Mens der er meget opmærksomhed for spørgsmålet om betydningen af evidensbaseret viden i professionel praksis, er opmærksomheden for betydningen af handlingsvidenskabelig baseret viden i professionel praksis begrænset.

Endelig kunne det også være interessant at undersøge nogle af de mulige forskelle eller frugtbare 'spændinger', der kan være mellem den i denne rapport anlagte eksistentiel-fænomenologiske og undringsfilosofiske tilgang på den ene side og ovennævnte handlingsvidenskabelige tilgang på den anden side. Når fx man i handlingsvidenskaberne taler om, at de studerende skal opnå en større gennemskuelighed i den praksis, de indgår i – så er man i den undringsfilosofiske tilgang optaget af den værensmæssige gådefuldhed og 'ikke-gennemskuelighed', som vores praksis og liv som sådan altid også er indlejret i. Hvorledes skal denne forskel forstås? Er der forskel på det dannelsesbegreb, som handlingsvidenskaben trækker på og det dannelsesbegreb, som den undringsfilosofiske tilgang trækker på? Bør man tale om to forskellige slags forståelser af bedømmekraft afhængig om man anlægger en undringsfilosofisk eller handlingsvidenskabelig tilgang? Når handlingsvidenskaben lægger trykket på *praktisk viden* (se ovenfor) som vej til større dømmekraft, og den undringsfilosofiske tilgang lægger vægten på *praktisk visdom*, hvad er det da for forskellige syn på viden, visdom og dømmekraft, der her er i spil?

7.3 Forskningens praktiske og pædagogiske betydning

I praksis har undersøgelsen haft en række pædagogiske konsekvenser i de involverede uddannelser. Dels er undringsdialoger og undringsfællesskaber fortsat en del af den pædagogiske praksis på sygeplejerskeuddannelses nuværende modul 6 og 8, der er lagt en tillempet version af

kundskabsværkstedet ind i pædagoguddannelsens modul 3 (professionel dømmekraft, viden og etik) i et spor i Århus, ligesom elementer af undrings-og kundskabsværkstedet fortsat anvendes i dele af de studerendes tværfaglige innovationsforløb gennem uddannelsen. Flere undervisere end pilotgruppen har vist interesse for tilgangen og har, med støtte fra pilotgruppen, tilegnet sig indsigt og evne til at facilitere undringsprocesser koblet til de studerendes praktik-forløb.

For pilotgruppen har undersøgelsen haft den betydning, at flere har fået mod på at formidle forskningsarbejdet på internationale forskningskonferencer og i artikelform. En liste over præsentationer kan ses herunder i afsnit 7.4.

Endelig har 'Undringsfisken' som pædagogisk model og de bagvedliggende teoretiske sonderinger og positioneringer, vakt interesse på afdeling for Small business & Retail management ved University of Applied Science Twente i Holland, der nu ønsker at bruge modellen på deres entreprenørskabs-linje. FTH og SMHL er aktuelt i færd med at udarbejde et introduktionsforløb med undervisere fra denne business school, med henblik på et muligt fremtidigt forskningssamarbejde.

7.4 Overblik over konferenceindlæg og publikationer med afsæt i undersøgelsen

Hansen F.T. & Herholdt-Lomholdt, S. M (2015).*Wonderdriven entrepreneurship teaching – when working with the ethical and existential dimension in professional Bachelor Education*. Paper presentation. 1.st European Networking Conference on entrepreneurship education. Horsens, Danmark. Januar 2015

Herholdt-Lomholdt, S.M. (2013). *Skønne øjeblikke i sygeplejen – en kilde til innovation. En fænomenologisk undersøgelse af æstetiske øjeblikkes betydning i sygeplejen og disse øjeblikkes mulige forbindelse til sygeplejefaglig innovation*. Phd. Projektbeskrivelse og start på 4-årig ph.d.-projekt knyttet til Center for Dialog og Organisation, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Herholdt-Lomholdt, S. M. (2015). *The becoming of an entrepreneurial opportunity – reflections on different 'opportunity-ontologies'*. Paper presentation. RENT conference, Zagreb, Kroatien, November 2015.

Herholdt-Lomholdt, S. M & Hansen, F.T. (2015). *"Phenomenology of the innovative question when based on wonderment.*" Paper presentation on 3E Conference – ECSB Entrepreneurship education conference, Lüneburg i Tyskland, April 2015.

Herholdt-Lomholdt, S.M. & Hansen (2017 forthcoming). *Wonder-driven Entrepreneurship teaching – how to work with the phenomenological and wonder evocating dimensions in entrepreneurship and innovation.*

Herholdt-Lomholdt, S.M., Madsen, I.F., Norre, S.C. (2017-forthcoming): *At komme i et tænkende forhold til egen praksis under et professionsbachelorstudie.*

Norre, S. C. & Madsen, I. F. (2015). *"How to 'open up' a profession – when wonder is a part of teaching entrepreneurship***"**. Paper presentation på 1. European Networking Conference on Entrepreneurship Education, Horsens, januar 2015.

Norre, S.C. & Madsen, I.F (2015). *Wonder-based entrepreneurship education in schools of nursing – Socratic and Philosophical dialogues as a way to enhance innovation in healthcare from af humanizing position*. Oral presentation. NET 2015. Cambridge University. September 2016.

Litteratur kap. 7

Danske Professionshøjskoler (2015): *Løft af forsknings- og udviklingskompetencer 2015-22*.

Larsen, L.T. (2013). Indsamle analysere systematisere. *Gjallerhorn Tidsskrift for Professionsstudier*, (16), 52–61.

Jørgensen, D. (2002). *Viden og visdom*. Federiksberg: Det lille Forlag.

Rothuizen, J.J. (2015): *På sporet af pædagogisk faglighed. Pædagoguddannelsens deltagelse i det pædagogsike projekt*. Aarhus Universitet, Aarhus. Findes også på https://viauc.academia.edu/janjaaprothuizen

.

Delrapport 1: At nærme sig sagen – eksempler på undervisningsforløb

Af Henriette Klitnæs, Hanne Laursen, Kim Kløverhus og Sine Maria Herholdt-Lomholdt

I denne rapport gives eksempler på undervisningsforsøg i undren og innovation i henholdsvis sygeplejerske- og pædagoguddannelsen. Disse undervisningsforsøg har eksplorativ karakter (Andersen, 1999), dvs. der er tale om søgende og undersøgende processer, hvor undervisere har afprøvet og afsøgt muligheder og udfordringer med det undringsbaserede som afsæt. Eksemplerne tager afsæt både i praktikperioder men også i undervisningsforløb på uddannelsen og viser, hvordan æstetiske dimensioner kan have relevans for skabelsen af innovative processer.

Intro til rapportens fokus og relevans

Rapporten fører ind i fire undervisningsrum. Hvor Rum 1 handler om undringsprocesser, der tager sit afsæt i pædagogstuderendes oplevelser i praktikken, handler rum 2 om tilsvarende men i sygeplejeuddannelsen. Rum 3 og 4 kobler de undringsbaserede processer med skabende æstetiske dimensioner (henholdsvis musik og tegning) og finder sted i pædagoguddannelsen. Undervisningsforsøgenes karakter læner sig mest op ad prejekt-processen, hvor det handler om at nærme sig sagen. Kapitlet giver også bud på, hvori det innovative viser sig. Vi har bestræbt os på, at de fire undervisningsforsøg repræsenterer den bredde i undervisningsformer og læreprocesser som er karakteristiske for professionsuddannelser dvs. forløbene bliver især relevante i forhold til praktik, æstetiske dimensioner og vejledning. Rapporten har fire forfattere, men vi har valgt, at hvert rum repræsenteres af en 'jeg-stemme', da hvert undervisningsforløb helt konkret blev varetaget af en enkelt underviser.

Rum 1: Når undringsprocesser åbner for nye måder at tænke og tale på …

5 studerende i deres sidste praktik på pædagoguddannelsen havde valgt at modtage et tilbud om at arbejde med undringsprocesser i et forløb, fordelt over fire gange i forbindelse med studiedage på pædagoguddannelsen.

Forløbet var inspireret af tankerne bag og strukturen i Kundskabs- og undringsværkstedet, som det er udviklet af Inger Helen Erstad og Finn Thorbjørn Hansen (Erstad 2009, Erstad & Hansen, 2011 & 2013).

Inden vi mødtes og undervejs i processen læste de studerende *Kunnskapsverksted – refleksjon over praktisk kunnskap og erfaring* (Erstad 2009). Første gang gav vi en kort introduktion til

fænomenologi, sokratisk dialog og Aristoteles tredeling af kundskabsformer; *episteme, techne og phronesis*. Endelig opridsede jeg rammen for vores forløb.

Rammen for arbejdet med undringsprocesserne:

1. De studerende fortæller mundtligt om en situation fra deres praktik, der har gjort indtryk.

2. De andre i gruppen spørger til fortællingen, og italesætter hvad der gør indtryk på dem, og hvad de undrer sig over, efter de har hørt fortællingen.

3. Efter inspiration fra gruppen arbejder de studerende selvstændigt med at skrive et essay. Formålet med essayet er at skrive sig *hen imod* en filosofisk undren.

4. Fortællingen læses højt for de andre i gruppen, og gruppen arbejder gennem fælles sokratisk dialog med filosofisk undren i forhold til deres essays.

5. De studerende arbejder igen selvstændigt med at skrive og omskrive deres essay og forbinde essayet med et æstetisk udtryk (sang, musik, maleri, film, fotografi eller digt) og et fagligt perspektiv eller begreb.

6. Den sidste gang deles det endelige essay med de andre i gruppen med særlig vægt på, at formidle forbindelsen mellem essayet, det æstetiske udtryk og den faglige refleksion og undren.

De studerende kommer til forløbet med en praksisfortælling, der har gjort indtryk, men overraskes af den berørthed, der viser sig. En berørthed, der indimellem får tårerne til at trille, stemmen til at knække eller fremmaner en klump i halsen, der må opløse sig inden tankerne, talen, refleksionerne og undringsspørgsmålene igen kan bevæge sig frit. Eksempelvis skriver en studerende:

> ”Jeg har det rigtig skidt med, når Anna er på (døgninst.). Det er som om hun hele tiden er i vejen […]. De siger hun skal lære at være alene og ikke være sammen med en voksen hele tiden. Anna har et stort behov for at snakke. Hun søger hele tiden en voksen. Jeg synes, Anna ser lidt nedtrykt ud, når hun sidder der alene det meste af tiden eller kun kan hjælpe med det praktiske. Jeg forestiller mig, at hun føler sig tilovers og til besvær, når hun hele tiden får at vide, at hun kan sidde selv eller lave praktiske ting. Jeg tænker, at hun sagtens kan mærke, at pædagogerne ikke virker oprigtigt interesserede i at være sammen med hende” (Anita)

Den studerendes berørthed rejser sig fra en fortælling fra praktikken på en døgninstitution med aflastningsopgaver, hvor en lille pige med nedsat funktionsevne på mange måder synes uønsket og til besvær. Det gør indtryk på alle i Kundskabs- og Undringsværkstedet og fortællingen fører de studerende til en dialog om, hvad det vil sige at være uønsket.

De studerende udtrykker også en oplevelse af, at de i dialogen bliver understøttet i *"at tænke dybere"* eller oplever *"en anden måde at tænke pædagogik på"*, hvor de ikke kun tænker eller taler med baggrund i teori (*episteme*), men kan tale og tænke med baggrund i levet erfaring, 'det, der taler til dem' og deres intuitive fornemmelse af, hvad en situation ideelt set 'kalder på' (*phronesis*). De får øje på og begejstres af, hvordan arbejdet med den phronesiske tilgang og det at stille undrende spørgsmål leder til indsigter, som de selv vurderer som væsentlige for deres faglighed. En opdagelse bliver, at flere værdier er fælles, og leder til refleksioner over professionsidentitet.

Også skriveprocessen er vigtig, fordi dybde og kompleksitet i fortællingen træder frem;

> "Da jeg gik hjem herfra i går, tænkte jeg, at det kunne være sjovt at lave nogle streger i fortællingen, fordi der er nogle steder, hvor noget henleder til nogle andre ting, man kan brede ud. Man kan alligevel se det brede sig ud. Selvom man egentlig føler, at man har gennemtæsket historien, så er der stadig ting, der kan bredes ud." (Sofie)

En anden studerende fremhæver, at skriveprocessen hjælper hende til at nå en filosofisk dybde. Og en tredje har fået øje på, at dialektikken mellem dialog og skrivning sætter noget i gang

> "[…] det der med, at det arbejder videre… Jeg tænker på det, du kom med… det stikord: Nøgenhed. Hold da op! Det kunne man godt have skrevet 3 sider om, ikke?! Hvad vil det egentlig sige, at være nøgen?!" (Bente)

Ovenstående kom af en studerendes praksisfortælling, hvor en dame med nedsat funktionsevne jævnligt kommer i en situation, hvor hun efter toiletbesøg, nøgen og med afføring på huden, bevæger sig ud i fællesarealer, hvor både beboere, personale og evt. besøgende kan se hende. Den studerende reagerer på det. Situationen virker forkert og uværdig! Dialogen og den studerendes skrivning kredser om denne situation. Hvorfor reagerer jeg så voldsomt på det? Hvad er på spil? Hvilke værdier bygger mine reaktioner på? Hvorfor føler jeg stadig, at jeg kunne have hjulpet beboeren, bedre end jeg gjorde? Her blev et af de filosofiske spørgsmål: Hvad vil det egentlig sige at være nøgen? Ikke kun på et fysisk plan, men også i mere symbolsk forstand.

Undervejs inddrages også æstetiske udtryk, fordi det giver mulighed for at udtrykke berørtheden, optagetheden eller 'det væsentlige' på en anden måde. Det var imidlertid vanskeligt for nogle:

> "Jeg havde det svært med den sidste del. Det var også fordi, jeg ikke helt vidste, hvad jeg skulle med det. Jeg ved ikke, hvor meget mening der var i det. Men det gav helt vildt meget mening dengang du læste op. Der var det bare: Yes! Det er jo det!" (Anita)

Den studerende refererer til en medstuderende, der var i praktik på en lukket afdeling med svært psykisk syge unge. En af de unge kategoriseres af personalet som ”ekstremt utilregnelig og farlig”. Den studerendes essay kredser om hendes dilemma mellem en vilje til at ’se bagom diagnosen’ og møde den unge som det menneske hun er og samtidig en påpasselighed ift. den unges ’farlighed’. Den studerende opdager en lettelse, da hendes vejleder fraråder hende at være alene sammen med den unge. Det leder hende til en optagethed af, hvordan det mon opleves, at blive mødt som en, der er utilregnelig og farlig? Og til et spørgsmål om, hvad det vil sige at være ensom? Teksten, som den studerende valgte til at udtrykke hendes optagethed æstetisk, var den danske sangskriver Sebastians ”Du er ikke alene”:

”Når du tager afsted

Så vend dig ikke om

Der’ ingen vej tilbage

hvorfra du kom

alle deres remser

dem kan du udenad

du kender deres mistro og had

[…]

Og bli’r du hentet ind

Og mærker du en hånd

Så bliv ikke bange

Du ved hvorfor den kom

Der er ikke megen varme

Lige her omkring

Jeg tror nok i finder vejen frem

Du er ikke alene

Der er en der følger dig

Og det’ helt på det rene

Han har det li'som dig"

Gennem inddragelsen af det æstetiske udtryk, kunne den studerende formulere sin forståelse for den svære situation, som den unge var i. Den studerende kunne også formulere sit blik for, hvordan institutionelle tænke- og handlemåder ikke altid hjælper dem, der har brug for hjælp, men faktisk kan risikere at efterlade dem i større ensomhed og afmagt. Samtidig førte denne refleksion over fortællingen og den levede erfaring og de antagelser, der blev taget for givet dér, til en filosofisk undren og kritisk refleksion over, de begreber, de studerende benyttede så som: Hvad er i grunden ensomhed og afmagt? Og hvordan tænker og oplever mon den psykisk syge det? Hvordan oplever, tænker og forstår vi selv disse begreber, ikke kun fagteoretisk men også eksistentielt? Sådanne overvejelser og 'stoppen-op'-refleksioner ledte Kundskabs- og Undringsværkstedet til.

På vej mod det innovative eller entreprenante?

Når jeg som underviser har arbejdet med undringsprocesser sammen med pædagogstuderende, er jeg ikke i tvivl om, at det styrker deres evne til at filosofere, reflektere og investere sig selv i deres faglige udvikling. De får en klarere fornemmelse for egne faglige værdier, og bliver også i stand til at udtrykke centrale værdier i det pædagogiske arbejde.

Men forandrer et sådant forløb noget? To studerende siger:

> "Jeg oplever, at vi stiller endnu flere spørgsmål, jo længere vi kommer i processen" (Sofie)

> "Jeg tror, at hvis der er noget, der begynder at ændre sig indeni én, så begynder man også at agere anderledes" (Mie)

De studerende fremhæver her, at arbejdet med undringsprocesser gør, at de begynder at stille flere spørgsmål til praksis, begynder at tænke anderledes og muligvis også vil handle anderledes.

Thrane & Bak (2011) argumenterer i artiklen *"Kan man ville noget man ikke kan forestille sig?"* for, at entreprenørskabsundervisning ikke alene må tage udgangspunkt i kendte entreprenørskabs- eller innovationsmodeller. Ifølge Thrane og Bak må undervisning i entreprenørskab medtænke, at ville skabe et mulighedsrum for de studerendes udvikling af, hvad de kalder, "mulige jeg' er". Mulige 'jeg´er' er at forstå som forestillinger om, hvad personen kan blive. Når de studerende gennem undringsprocesserne får blik for egne værdier, hvad 'sagen' kalder på eller undrer sig over egne og andres handlinger i praksis, så understøttes de studerende i deres dannelsesproces og konstruktion af mulige (faglige) jeg' er, erfarer vi. Jeg ser med andre ord personfaglige

identitetsudviklinger, der åbner for at virke aktivt og forandrende tilbage på praksis, så de studerende faktisk kan handle på andre måder, end de tidligere ville have gjort. Dermed åbnes også muligheder for at handle anderledes end man 'plejer at gøre' i praksis..

Rum 2: Undringsdialoger i sygeplejeuddannelsens praktikforløb

At lege i en børneafdeling – en fortælling.
Vi sidder omkring et rundt hvidt bord i et mindre rum på børneafdelingen. 'Vi' udgøres af tre studerende, deres kliniske vejleder og mig som underviser.
Der er legetøj på en hylde, farverige plakater på væggen og uden for vinduet anes en lille legeplads. Det er formiddag og vi mødes til undringsdialoger.
Overskriften for de næste timer er sat af den kliniske vejleder og hedder: "Hvad vil det i grunden sige at tale med et barn på barnets niveau?" Spørgsmålet udtrykker noget vigtigt for en børnesygeplejerske – og samtidig noget som ingen vidst helt har greb om.

Janne, en sygeplejestuderende på 6. modul, fortæller om en morgen, hvor hun oplevede at tale med et barn på barnets niveau. En situation hvor hun erfarede en særlig kontakt mellem hende og en 3-årig dreng – en særlig form for 'bølgelængde'. Janne fortæller hvordan hun kom i leg med drengen, først som en afledningsmanøvre medens han fik målt temperatur – men at legen ligesom 'tog hende'. Pludselig var hun selv 3 år igen og bamsen, som de legede med, var levende for dem begge. Lige dér, oplevede Janne at tale med den lille dreng på hans niveau.
Men Janne fortæller også hvordan hun måtte trække sig ud af legen, gå tilbage til sit 'sygeplejestuderende-mode', blive voksen igen og derfra have et reflekteret og lidt forbrugende forhold til legen. Hun legede jo kun for at opnå noget andet. Legen havde – med undtagelse af et kort øjeblik – et formål uden for sig selv. Legen skulle nemlig fungere som afledning.
Med afsæt i Jannes fortælling taler vi om leg, som en måde at tale med et barn på barnets niveau. Det har vi nok så tit talt om, men Jannes fortælling åbner for et nyt perspektiv; at der måske er forskel på leg. At der kan være en leg med formål og hensigt hentet i de voksnes og sygeplejerskernes verden – og så en anden og måske endda mere 'rigtig' eller oprindelig form for leg. Det sidste var måske den leg, som Janne selv 'blev væk i'.
Det spændende i Jannes fortælling, for os tilhørere, var, at det først var i de få minutter, hvor Janne var opslugt af legen fremfor af formålet, at hun sådan rigtigt erfarede, at være i samtale med drengen. Dér talte hun med barnet på barnets niveau – ja ikke bare talte, dér var hun **til stede** sammen med barnet.
Man kan sige, at vi gennem Jannes fortælling fik øje på en ny dimension af det at lege. Leg var nu ikke bare leg for noget andets skyld. Leg kunne måske også ses som en særlig form for samvær.

De studerende blev nu bedt om at inddrage store fortællinger, som kunne berige vores samtale. En af deltagerne fortalte om et maleri af Tal R. Maleriet forestiller et nøglehul, hvorigennem man ser en alvorlig klovn. Vi talte om klovnen som den legende – men også tragiske figur. Klovnen som den sørgmodige, den lidt pinlige og den hudløse. En af de studerende genkendte dette. Hun fortæller, hvor svært hun synes det er 'sådan rigtigt at lege', hvis en af de færdiguddannede sygeplejersker også er i rummet. Det bliver så nemt pinligt, synes hun. En anden studerende reflekterer over legen som en form for afklædning og nøgenhed. Legen som en udstilling af sig selv, som hun oplever meget sårbar. En af de andre deltagere reflekterer over, om det netop er derfor nøglehullet er adgangen til klovnen i Tal R´s maleri, fordi man måske kun kan nå det legende ved selv at blive lille. En studerende supplerer med etiske overvejelser over, at vi som sygeplejersker nogle gange lader barnet stå nøgent og sårbart i legen – alt imens vi sygeplejersker samtidig blot har et forbrugende og formålsrettet forhold til legen. Hun spørger om vi i virkeligheden udstiller barnet på en ubehagelig måde, når vi ikke tager barnets leg for dét, det er? Igennem samtalen nuanceres den vanlige lege-praksis i børneafdelingen mange gange og på mange måder. Blikket og tankerne løftes, nuanceres, vendes og drejes. Til tider er der helt stille, andre gange er rummet intenst ladet med ord.

Efter nogen tid spørger jeg som underviser, om de studerende har kendskab til teori på uddannelsen, som kan bidrage i samtalen. En studerende siger, at hun gerne vil læse noget om leg, for det har hun vidst aldrig gjort. En anden studerende siger, at hun oplever at samtalen om leg har mindet hende om noget litteratur af den norske sygeplejeprofessor Kari Martinsen om at bruge sanserne i sygeplejen og om begrebet "gensidighed". Langsomt kommer de studerende i tanke om forskellige teorier og begreber, som endnu engang kan nuancere vores forståelse – men samtidig også må udfordres af vores nyvundne erfaring af forskellen på formålsrettet leg og så det 'at blive væk i en leg'.

Efter disse ret så vidtløftige samtaler, forsøger vi i fællesskab at lande hos os selv og i sygeplejens praksis igen. Jeg spørger som underviser, hvad de studerende nu finder vigtigt at huske, når de i morgen skal ud og 'tale med børnene på børnenes niveau' i børneafdelingen? "*At der er forskel på leg og at det kun er nogle lege, som foregår på børnenes niveau*" siger en af de studerende, "*at prøve at turde give slip på mig selv*" siger en anden. En tredje studerende er mere forbeholden og skeptisk og overvejer, om den slags 'nærværende leg' egentlig er et anliggende for en sygeplejerske. Vi har jo en anden opgave, siger hun. Det fører til nye samtaler om, hvorvidt det overhovedet er vigtigt at møde børnene på børnenes niveau i en børneafdeling – og hele samlingens grundlæggende overskrift og antagelse, bliver på den måde sat i spil.

Vi drøfter videre, hvad det kræver af os som sygeplejersker **hvis** vi skal lege på den selvforglemmende måde vi nu har talt om? En studerende taler om MOD, som centralt for at lege med børnene. Jeg selv spekulerer selv på om det er muligt at lege på den selvforglemmende måde og samtidig fastholde sit faglige perspektiv. Kan man, spørger jeg mig selv, blive væk i legen og

samtidig have blik for om barnet er fysiologisk dårligt? Kan begge blikke eller værensformer eksistere samtidigt?
På denne måde rejses nye spørgsmål til videre eftertanke, helt indtil vi forlader rummet.
Som afslutning på seminaret taler vi om, hvilke organisatoriske forhold i en børneafdeling, som kan understøtte det at møde, tale og lege med børnene på børnenes niveau. De studerende oplever det vanskelig at se sig ud af de eksisterende rammer og vilkår, men foreslår at sygeplejerskerne nok godt kunne komme i lære hos hospitalsklovnene og at 'skørhed' og 'tosserier' nok godt kunne modtages lidt mere positivt i personalegruppen og af ledelsen og måske endda anses som en kerneopgave og central kompetence for en børnesygeplejerske.

Som det ses af ovenstående, har vi bygget undringsdialogerne i praktikken op med afsæt i prejekt-delens "åbnende dialoger" (se kapitel 4 og 5).
Tre forhold synes i særlig grad at træde frem fra disse samtaler:

- At de studerendes dømmekraft prøves og udvikles gennem samtalen, hvilket f.eks. ses i eksemplet hvor den form for leg, som vi i en børneafdeling vanligvis har betragtet som god, pludselig må ses i et mere nuanceret lys – og måske faktisk ikke altid ér så god.
- At de studerende aner nye betydninger og andre mulige praksisser end praktikstedet præsenterer dem for. Dette ses tydeligt i eksemplet, hvor der bliver sat spørgsmålstegn ved den gængse legepraksis i børneafdelingen – og til hele grundantagelsen om at sygeplejersker overhovedet skal 'tale med børnene på børnenes niveau'. At ane sådanne andre betydninger på baggrund af en oplevet praksis, forbinder vi med en ny form for eksistentiel og også etisk innovation.
- At samtalen får betydning for de studerendes sygepleje og væren efterfølgende, hører vi fra de kliniske vejledere og de studerende efterfølgende. Vi hører, hvordan samtalen lever videre og genoptages mellem studerende og vejleder mange gange i det videre praktikforløb og i relation til andre og lignende patientsituationer.

Rum 3: Øjeblikkets musik

Vi sidder på gulvet i musiklokalet. Stemningen er spændt og forventningsfyldt. Det spæde forårslys i maj falder i tynde blege stråler ind i rummet. Instrumenter, mikrofoner, congas og klangkasser kæmper om pladsen i det trange musiklokale side om side med studerende, der sidder indpakket i halvtungt overtøj med et fast greb om tasken og virker en smule uvante i disse omgivelser.

Holdet er på nogle og tyve pædagogstuderende i deres sidste studieår. De er på studiedage i forbindelse med praktikken, har ingen særlige musikalske forudsætninger, og er alle blevet bedt om at medbringe en skriftelig personlig undringshistorie fra praksis. Noget der har fyldt dem med nysgerrighed, undring eller uforklarlighed i praktikken. Dagen forinden har vi afholdt et undringsværksted i et traditionelt undervisningslokale, hvor vi arbejdede med de studerendes egne refleksioner og diskuterede med afsæt i teksten "Langsommeligheden og det levende blik" (Hansen, 2012), hvilket nedenstående illustrerer:

Sådan gjorde vi - optakten:

De studerende bliver blevet bedt om at standse op og kigge tilbage på episoder, tanker og hændelser i deres praktik, som enten har fyldt dem med undren eller været et emne, der fylder meget i hverdagen. Holdet deles op i mindre praktik-studiegrupper på 3-4 personer for at fremme et inspirerende trygt miljø, og gruppen skiftes til at fremlægge mundtligt. Hver enkelt bliver bedt om at give deres fortælling en overskrift, for at fremhæve den væsentligste pointe og skabe en fortællervinkel. En enkelt i gruppen spørger ind med åbne undrende spørgsmål, mens resten er aktivt lyttende og tager noter til såvel det sagte som den undrendes nonverbale kropssprog.

Fortælleren får efter sin undringshistorie mulighed for at lede efter ligheder med en af kulturens store fortællinger. I den fase kan resten af 'bevidnerne' i gruppen komme med associationer, reflektere og trække linjer til andre af kulturens store fortællinger. Efter en pause, hvor fortælleren har tid og lejlighed til at mærke efter og evt. tage noter til de nye perspektiver, går stafetten videre og rollerne byttes rundt, hvorefter man tager en ny runde.

En studerendes fortælling

En af de studerende fortæller i sin undringshistorie, at hun som studerende er blevet opfordret til at tage del i vuggestuens pædagogiske debatter, hvilket hun gør på et møde. Det viser sig her, at den studerende udtrykker enighed med den pædagogiske leders ønske om et nyt pædagogisk tiltag i institutionen. Efterfølgende bliver den studerende trukket til side af en pædagog, der spørger hende, hvorfor hun havde rottet sig sammen med den pædagogiske leder? Det er en episode, som efterfølgende fylder meget i den studerende. Hun har valgt at kalde fortællingen "rigtigt eller forkert?". I fortællingen skriver hun:

> "Jeg går ud af rummet med en mærkelig fornemmelse og forstår ikke helt, hvad jeg har gjort forkert eller rigtigt. Jeg skynder mig at finde min vejleder, så jeg kan dele denne oplevelse med hende. Hun er nysgerrig og spørger med det samme: "Hvad skete der lige dér?"

Oplevelsen bliver talt igennem uden afbrydelse fra gruppen, men fortælleren får bagefter mulighed for tage gruppens kommentarer til sig og mærke hvilke nye indsigter og forståelser, der toner frem. Undringen danner klangbund for den efterfølgende ordløse undersøgelse, hvor den studerende lytter og fortolker fortællingen på æstetisk og musikalsk vis.

En musisk ordløs undring

Scenen er skiftet, vi er nu i musiklokalet, hvor koncentration og opmærksomhed rettes ind mod udtryksmediet, som er de forskellige musikinstrumenter i midten af lokalet. Nu vil vi tage en afstikker til et andet landskab. Vi vil undersøge, om vi kan finde innovative løsninger på de pædagogiske dilemmaer, som mange af fortællingerne indeholder, eller om vi måske bare kan fare vild sammen på en ny, spændende og innovativ måde – via musiske undringseksperimenter.

Vi vil træde ind i et æstetisk-musisk univers for at by-passe alle de mange ord, vi finder i det normale Kundskabs- og Undringsværksted, og de mange forklaringer, vurderinger og evalueringer, som traditionelt fylder meget i pædagogik og undervisning på professionsuddannelser. Vi ønsker at udfordre risikoen for den overeksponering og fokusering på selvbevidsthed og den kognitive og intellektuelle tilgang til verden, der iflg. kreativitetsforskere kan hæmme kreativitet. Som Tanggard & Stadil (2012, s. 104) skriver:

> ”Vi skal finde veje til i perioder at glemme os selv, overvinde angsten for at være skabende og lade kroppen og den langsomme tænkning arbejde for os.”

En af de studerende sidder overfor mig på gulvet. Vi har hver vores klangkasse og en blød kølle til at spille med. Klassen sidder i en halvkreds omkring os, nogle på gulvet, andre på en stol og iagttager denne arbejdsdemonstration. Vi har intet aftalt om musikkens forløb forinden, udover at den studerende *gerne må have sin undringsfortælling i baghovedet*. Vil denne erfaring eller ’stemthed’ fra indtrykket, fortællingen og undringen, som den studerende lige før har stået i, mon spille ind på måden den studerende spiller på? Kan vi mon undre os ordløst videre på musikalsk vis over den fortælling og undren, vi før talte om? Det er vores eksperiment.

Det er øjeblikkets eller improvisationens musik, der er på vej til at blive udfoldet. Vi starter ved at skiftes til at kommentere på hinandens musikalske udsagn, samskabelse gennem call og response, hvor de involverede på skift spiller og kommenterer.

Denne urgamle musikalske form åbner for deltagere (og genuin deltagelse), der ellers i starten helst blot vil kopiere og gentage musikalske udtryk. Og her åbner eller imødekommer denne musikalske samtaleform også for den mere innovative og søgende studerende, der netop ønsker at kaste sig ud

på dybt vand, for dér måske at finde nye erkendelser. Vi oplever, at fortællingen fra før nu bliver uddybet i musikkens rytmer og klange, og der igennem formes nye forståelser. Rummet er fyldt med en intens atmosfære. Deltagerne holder vejret, som om vi alle fornemmer den spæde og skrøbelige tilstand, hvor noget nyt kan fødes, men samtidig også så let gå itu. Vi er sammen til stede i et let nervøst og forventningsfuld nu, hvor øjeblikkets musik kan fremmanes, eller forsvinde tilbage til ideernes kollektive urhav.

Det gør indtryk på de studerende at opleve dette. De studerende smiler, nogle fniser eller kommenterer vores søgende musikalske kommunikation, som bærer præg af forsigtige, spæde forsøg på at udforske og nå hinanden på en non-verbal måde. Usikkerheden er til at få øje eller øre på. Selv begynder vi også at smågrine og bruge ansigtsudtryk til at kommentere det, vi ikke umiddelbart har musiske evner til at kommunikere til hinanden.

Pludselig er der en i gruppen, der siger: ”*Hvorfor vender I jer ikke bare væk fra hinanden, så I ikke kan se hinanden mens I spiller?*”. Alle kigger forbavset rundt. Hvor kom det fra? Hvorfor havde ingen tænkt den tanke før? Og hvad sker der, når nogen med så enkelt et forslag kommer med en indlysende løsning på et velkendt problem? Alle i rummet åndede lettede op, grinede, stemningen var præget af en lys og let atmosfære og nogen sagde højt, ”*Ja, selvfølgelig*”. Og fremadrettet vil det sikkert indgå som en fast del af denne sammenspilsform, både i undervisning og den pædagogiske praksis.

Det kreative brud eller - hvorfor vender I jer ikke bare væk fra hinanden?

Det at skifte scene eller som dygtige jazzmusikere, der i en improviseret jamsession pludselig skifter toneart eller laver et break, hvorefter tempoet ændres radikalt, er med til at åbne sindet for nysgerrighed, undren og kan, hvis de øvrige rammebetingelser er til stede, åbne for innovation.

For at kunne udfolde sig innovativt skabende på udebane, kræves det, at aktørerne, i dette tilfælde studerende uden forudsætninger med musikalske udtryk, føler sig trygge og er i en sammenhæng, hvor det er tilladt at fejle, eller – som vi måske hellere skal benævne det – være på vej. Jazzmusiker og professor i virksomhedsledelse, Frank J. Barrett omtaler det som ”ufuldkommenhedens æstetik” i bogen ”Yes to the Mess” (Barrett, 2014). En bog der netop handler om at tillade flere fejl og mangler og sammenligner virksomhedsledelse med jazzmusik. I en pædagogisk hverdag, hvor arbejdet med menneskelige relationer altid er i forandring, må man åbne sig for nye ideer og afvigelser fra køreplanen og udtrykket ”Yes to the Mess” kan oversættes som evnen til at tillade flere fejl og udvikle større tolerance for ambivalens.

Den verbale opfordring til at vende ryggen til hinanden, var netop et eksempel på en idé, der blev født i en ny kontekst – et kreativt brud. Den studerende var ikke vant til musiske-æstetiske udtryksformer og kunne måske derfor forestille sig en anden opstilling i rummet. Friheden ved ikke at være bundet af rutiner og konventioner blev en fordel for resten af forløbet i musiklokalet.

Vanskeligheder og udfordringer i processen

Som facilitator og deltager skal man gøre sig klart, at der ikke er en direkte overførbarhed fra Kundskabs- og Undringsværkstedet. Det er IKKE en 1:1 model hvor de stillede spørgsmål og undring bliver besvaret eller afklaret gennem den musikalske udfoldelse på congas, klangkasser og andet udstyr. Det er snarere *'den kreative rugekasse'*, der også omtales senere i dette kapitel. Her består rugekassen af et trygt miljø, hvor vi i fællesskab kan undersøge og undre os også i selskab med de store fortællinger.

Hvorvidt den oprindelige undring er båret fra det traditionelle undervisningslokale med ind i musiklokalet er et spørgsmål. Det rent fysiske aspekt ved at bevæge sig fra et traditionelt undervisningslokale til et musikrum kan være en mental udfordring. Man må som deltager i processen ikke være rigid optaget af at løse præcise opgaver, men se det som en kreativ måde at "massere" gruppens såvel som egne mentale forestillinger og innovative kraft. Måske har de studerende fået nogle nye ideer til den daglige praksis, omend det ikke i første omgang kobler sig på undringen.

Et andet aspekt man skal forberede sig på er angsten for at blotte sig, som kan betyde at enkelte deltager vægrer sig ved at udfolde sig. Her er det vigtigt at skabe en grundlæggende tryghed og afslappet atmosfære, hvor humor og seriøsitet står i passende balance og forhindre forventningspres til deltagerene. Ved at gå forrest og som rollemodel vise, at man godt kan "spille forkert" og hilse musikalske fejlskud velkommen, giver man de øvrige deltagere mulighed for at løsne op og slappe af. Netop dette med at begå fejl og spille forkert er en helt central dimension i flere innovationstankegange (Kirketerp, 2012).

Rum 4: Når noget tegner sig – om tegning og skitsebøger som en vej ind i undren og innovation?

I det undervisningsforløb på pædagoguddannelsen, der nu skal omtales og undersøges, er undrings- og innovations-processen knyttet tæt sammen med at tegne i skitsebøger.

Den grundlæggende præmis er: Vi er alle tegnere! Det handler ikke om, hvorvidt man er god til at tegne eller ej, men at vejen til undring også kan findes i den ordløse tilgang – i det præ-refleksive –

som kan gøre os opmærksom på det, der befinder sig *"under tydelighedens grænse"* (Baumgarten, 1992/1750, 11 §. 17). Det betyder, at vi ved at udtrykke os kreativt-eksperimenterende, og her gennem tegning, kan komme ned i det utydelige, anende og ulmende univers og dér komme i kontakt med vores længsler, og hvad de så kalder på af handling og innovation.

At vikle sig ind og ud af tegne- og undringsprocesser

Undervisningsforløbet har omfattet et hold med 30 studerende på anden semester og har involveret både pædagogik, diverse tegneopgaver og film om tegning koblet til undringsprocesser (se kap. 5 for forslag til øvelser). Jeg fandt det dog svært som underviser at gabe over så mange studerende. Måske skyldtes det, at jeg ville for meget og havde for mange bolde i luften? Eller også var jeg måske på det tidspunkt for uøvet i at facilitere undringsprocesserne, når de skulle kobles til tegning? Eller også skyldes det, at disse processer er subtile og kræver ro, nærvær og at lytte opmærksomt – noget jeg fandt vanskeligt, da jeg følte, at så mange grupper ventede og havde brug for min deltagelse. Jeg valgte, på baggrund af de skitserede vanskeligheder, at følge en mindre gruppe, da de skulle i praktik på tredje semester. Det viste sig at være meget frugtbart. Med denne gruppe tages altså afsæt i *tegningen* og ikke i et skrevet essay eller fortælling. For at illustrere hvordan forløbet gik, har jeg valgt at stille skarpt på to studerende, Silas og Mie, der begge er i praktik i vuggestuer og som fulgte dette tegningsforløb.

I tegningen og skitsernes vold: At finde sin længsel og sagens stemme

Undringsseancerne med Silas og Mie består kort fortalt i, at de medbringer en eller flere tegninger ud fra følgende spørgsmål: Hvad er det gode børneliv (i vuggestuen)? Det førte til to forskellige undringer, der henholdsvis havde overskriften *Det gode forældresamarbejde* (Silas) og *Den gode samling i børneperspektiv* (Mie).

Det gode forældresamarbejde

Samtalen med Silas kredser især om hans abstrakte, fabulerende eller associerende tegning, som ikke forestiller noget genkendeligt men består af cirkler, former og tråde, der tilsammen udgør et slags mønster:

> Silas: Her tegnede jeg bare løs. Jeg prøvede at slippe tanken om at det skulle ligne noget. Det ser lidt spacy ud.
>
> Henriette: Prøv at beskriv tegningen.

> Silas: Jeg tænker, at barnet er her med personerne rundt om. Det er dem, der er tættest på dvs. dets omsorgspersoner som de store runde, og hvor der så også er masser af andre børn og personer rundt om barnet, som så er lidt mindre runde – jeg tænker, at man har connections til andre – nogle tilhørsforhold som er forskellige, fordi de er baserede på forskellige former for led … så fik jeg nogle associationer til nogle planeter.
>
> Mie: Nå! Det er derfor, der er den der… (peger ned på tegningen)
>
> Silas: Ja, en ring…
>
> Henriette: Og hvorfor kom den og de andre ringe, tror du?
>
> Silas: Ja, det har jeg så tænkt over bagefter, det kunne være noget med, at man bliver set på – ligesom vi skuer til himlen og observerer planeter og sådan – det gør vi også med børn. ... Det er fordi jeg føler, at omsorgspersoner er noget af det vigtige i et godt barneliv.

Samtalen udvider sig og kommer vidt omkring, men langsomt begynder noget at stå stærkere frem end andet. Jeg spidser ører, da han siger:

> Omkring det med forældrekontakt – her gemmer der sig noget for mig. … Det synes jeg er svært. Det har optaget mig gennem to praktikker, kan jeg mærke nu …

Fra at tage udgangspunkt i tegningen om det gode børneliv viser sig gennem den åbnende samtale, som er knyttet til tegningens former og budskaber, en sprække, hvor sagens stemme åbenbares: Det gode forældresamarbejde. Han udtrykker på et tidspunkt, at det især er det at tegne fabulerende og associerende, der sætter hans tænkning på gled:

> Nu jeg tænker over det, så er det mere spændende på den her måde; for det er fri fortolkning. Hvorimod den anden tegning (den figurative) som mere ligner noget - er mere ... hmm, den her er mere åben, og nu får den også flere ord på, her i vores samtale – det er det der med, at det ikke ligner noget ….

Det kan også handle om, at denne form for tegning mere ligger op til, at *noget tegner sig* undervejs og ikke er givet på forhånd, for som han beskriver det tidligere, tænker han først *bagefter* over, hvorfor han tegnede de ringe, der ligner planeter. Her bliver tegning en proces, hvor *"Nogen tegner, noget bliver tegnet, og noget tegner sig"* (Højlund, 2011, 11).

Den gode samling i børneperspektiv

I Mies tegninger er hun optaget af, at der er en god ramme, og at barnet har en hånd at støtte sig til. Hun beskriver det gode børneliv i vendinger som: "*Der er nærvær*", at "*pædagogen ser barnet*", at

”*barnet føler sig betydningsfuldt*”, og at ”*pædagogen ser barnets interesse og tager børneperspektivet*”. I vores samtale fornemmer jeg, at der er noget på spil for Mie, da hun siger: ”… *men jeg har en udfordring i, at jeg føler mig fastlåst i de daglige rutiner”*.

Vi kredser os mere ind på det her med rutiner, og hvad det gør ved hende. Langsomt toner et omdrejningspunkt omkring den obligatoriske samling i vuggestuen sig frem. I sine refleksioner og gennem den åbnende samtale tegner der sig et 'heat of the moment': Hun bliver berørt over, at samlingen udstiller de børn, der ikke helt mestrer den form og struktur som kræves:

> … man bruger meget tid på at fastholde dem – kom her hen! … Det ender altid med, at det er den samme dreng, der løber væk og hvorfor, åhh! – sid stille! … Det handler meget om de, der ikke kan finde ud af at være i det. Det gavner i hvert fald ikke dem, at de allerede kl. 9 om formiddagen har gjort sig upopulære. Der bliver ikke skældt ud men… Dér kunne jeg godt tænke mig, at vi fælles så lidt indad.

Ud fra tegningerne og den overordnede tematik ”Det gode børneliv” viser sig en bevægelse fra begreber, der leder til refleksioner over samlingen, som en måde at skabe struktur på i vuggestuen. Mie stiller spørgsmål til sin egen måde at være i det på, og siger: ”*Det er ligesom at jeg skal være en bestemt vuggestuepædagog*”. Fra refleksioner over sine egne følelser bevæger hun sig videre til *børnenes perspektiv*, og bliver her klar over sin længsel og sagens stemme, som hun kan eksperimentere med i projektfasen.

Skitsebogen – en rugekasse for innovation?

Det fremlagte undervisningsforløb peger på, at tegning i skitsebøger får de studerende til at sætte form og krop på noget, der viser sig at blive til undring undervejs i processen. Man kan sige, at tegningen bliver et anslag, som så rulles ud *igennem* den åbnende samtale og vores fokuserede opmærksomhed. Når den studerende går spadseretur med blyanten og her er åben overfor, hvad der tegner sig både under og efter tegneakten, bliver tegning en *søgende legeproces*, som åbner for nye rum og manglende svar (Højlund, 2011). Det ser ud til at tegningerne og dialogen omkring dem bevidstgør de studerende om sagens stemme og gør dem ruster dem og skærper deres lyst til projektfasen og innovationen i praksis. I en mail efter undervisningsforløbet skriver Silas, at de nu skal have et personalemøde om forældresamarbejde, og at han indtil da har

> … fokus på at etablere relationer til forældrene og prøver at fange dem og at gøre mig selv “attraktiv” – dvs. at tage kontakt til dem i stedet for, at de søger andet personale i huset

Her synes Silas at være blevet opmærksom på sin egen tilgang og myndighed i forhold til at opsøge forældre. En personfaglig identitetsudvikling har fundet sted, da han handler på en anden måde, end

han ellers ville have gjort og desuden bidrager aktivt til at sætte forældresamarbejdet på dagsordenen i institutionen. Fra Mie lyder det i en mail, at hun følte sig vældig motiveret for at komme i gang og straks benyttede sin første vejledning ude i praktikken til at bringe samlingen på banen:

> … her snakkede jeg med min vejleder om samling som koncept, tradition, kultur og de pædagogiske mål, der ligger bag. Dernæst valgte vi at inddrage stuens øvrige personale … og jeg introducerede mine ideer til en ny måde at afholde samlingen. For at kunne evaluere på indføringen af "den nye samling", opstillede vi nogle mål og succeskriterier for senere at kunne evaluere. Ligeledes videooptog jeg alle samlinger i løbet af en uge, for også på den måde at have noget at analysere og evaluere på. Jeg er meget tilfreds med det jeg har fået sat i gang, og som selvfølgelig stadig er en igangværende proces.

Også her ser jeg som faglig vejleder en personfaglig identitetsudvikling, hvor Mie efter den undrende samtale tydeligvis vender tilbage i praktikken og på mangfoldige måder, får innovation af samlingen helt i front.

Afrunding

Som undervisningseksemplerne i kapitlet illustrerer, kan arbejdet med undringsdreven innovation i professionsbacheloruddannelser gribes an på forskellige måder. Der er med andre ord ikke én bestemt opskrift eller metode på den 'rigtige' undervisning med disse subtile processer. Kapitlet omhandler også undervisernes refleksioner og usikkerhed over, hvordan undervisningen tilrettelægges bedst, og hvad der kommer ud af den. Det vi kan se er, at denne undervisningstilgang med sit phronesiske afsæt både bliver afsæt for de studerendes personfaglige udviklingsproces og lysten til at forandre praksis. Det er her den undringsdrevne innovation- og entreprenørskabstilgang viser sin styrke. Gennem den åbnende samtale kommer de studerende i kontakt med deres berørthed og grundlæggende værdier, og hvordan disse nogle gange kolliderer med den institutionelle praksis. Det er her dømmekraften træder i kraft, og det er heri vi mener, at kimen til det innovative kan ligge. Det kan f.eks. være, når den studerende i rum 1: "Når undringsprocesser åbner for nye måde at tænke og tale på" beskriver, hvordan hun oplever, at forandringer i tænkning afføder ændrede handlinger. Det kan også være som i rum 2: "Undringsdialoger i sygeplejeuddannelsens praktikforløb", hvor en studerende gennem den åbnende samtale får en ændret forståelse af både et begreb og en praksis – legen. Men innovationsperspektivet kan også vise sig mere som en sansning og stemning, som det kommer til udtryk i rum 3: "Øjeblikkets musik". Endelig kan innovationsperspektivet udmønte sig umiddelbart og mere konkret lige i forlængelse af undervisningsforløbet, som tilfældet er med Mie og Silas i rum 4: "Når noget tegner sig …".

I de nævnte eksempler er der på hver sin måde og i større og mindre grad enten sået innovative frø eller igangsat reelle forandringer i praksis. De er altså alle centrale, når vi taler innovation i menneskeprofessioner, da disse grundlæggende må handle om at tage udgangspunkt i mikroprocesser med og mellem mennesker. Derfor må der også skabes uddannelsesrum, som kredser omkring at bevidstgøre de studerende i deres undringer, sag og længsler, så de på et mere sikkert og afklaret grundlag tør tage livtag med professionernes givne rutiner, strukturer og antagelser.

Litteratur delrapport 1.

Andersen, Ib (1999): Den skinbarlige virkelighed – om valg af samfundsvidenskabelige metoder, Samfundslitteratur

Barrett F.J. (2014): *"Yes to the Mess"*, Dansk Psykologisk Forlag.

Baumgarten, A.G. (1992/1750): "Æstetikken" ("Aesthetica" §§. 1-103) s. 7-60 I: *THEMATA 4. Klassisk poetik i moderne tid. Mellem klassicismeog romantic* (red. Af Søren Sørensen), Århus

Erstad, I.H. (2009): Kunnskapsverksted. Arbeidshefte – Refleksjon over praktisk kunnskap og erfaring. Prøvetrykk – Ses prosjektet. Universitetet i Tromsø.

Erstad, I.H. & Hansen, F.T. (2011): *Kunnskapsverksted – Veilederhefte.* Prøvetrykk – SES prosjektet. Universitetet i Tromsø.

Erstad, I.H. & Hansen, F.T. (red.) (2013): *Kunnskapsverkstedet – å se det levede i en praksis.* Oslo: Universitetsforlaget.

Hansen, F.T. (2012): Langsommelighed og det levende blik. *Kognition & pædagogik,* nr. 84, juni 2012. 22. årgang.

Højlund, A. (2011): *Mind the gap*! - *om tegning og tilblivelse*. *Udkast til en tegnefilosofi*. Ph-d afhandling fra Det Kongelige Danske Kunstakademis Skoler for Arkitektur, Design og Konservering. Designskolen

Kirketerp, A.L. (2012): "Foretagsomhedspædagogik og Skub-metoden" s. 66-89 I: *Kognition og pædagogik* nr. 83, Dansk Psykologisk Forlag

Tanggaard, L. & Stadil, C.N. (2012): "I bad med Picasso – sådan bliver du mere kreativ", Gyldendal.

Thrane, C. & Bak, M. (2011). "Kan man ville noget, man ikke kan forestille sig?" I: Anne Kirketerp & Linda Greve (red.) *Entreprenørskabsundervisning.* Aarhus Universitetsforlag.

Delrapport 2: Undringens bidrag til tværprofessionelt samarbejde i innovative læringsforløb.

Sisse Charlotte Norre og Jette Kjær

I denne rapport fokuseres på 3 eksperimenter, hvor vi har anvendt undringsdrevne processer både med studerende og med professionsudøvere på tværs af fag. Vi har erfaret, at langsommelige undringsprocesser kan have betydning i arbejdsgrupper med forskellige professioner, og at der kan opstå innovative løsninger i det tværprofessionelle samarbejde igennem facilitering af et Kundskabs- og Undringsværksted. Vi har set, hvordan de åbnende og undrende dialoger lukker op for italesættelse af eget fag, nye vinkler på "sagen" samt ny indsigt i andres fagligheder.
I kapitlet argumenteres for, at en undringsdreven og sokratisk dialogform, kan støtte deltagerne i samarbejdet på tværs af fag, også selvom fagligheden ikke helt er på sikker grund. Når fagets og systemets stemme for en stund tilsidesættes, og der lyttes til det særegne og forunderlige ved praksis sker der noget. Som studerende på en professionsuddannelse er man typisk skolet i at arbejde problemorienteret, men bag et hvert problem findes også en længsel, efter noget andet end det som er. Denne længsel ser vi komme frem, når vi skaber nye samtaleformer i de tværprofessionelle grupper. Og vi ser at kampen om definitionsmagten kan tilsidesættes for en stund, for i stedet at lukke op for det, som sagen kalder de professionelle til.

Indledning

Det tværprofessionelle samarbejde rummer mulighed for et samspil mellem den viden og de metoder forskellige fagpersoner anvender i deres indsatser. Rapporten bygger på en antagelse om, at tværprofessionelt samarbejde fremmer innovative løsninger. Denne antagelse bygger blandt andet på Kurth og Blou (2008), som skriver, at der i samarbejde mellem fag findes grobund for innovation og nytænkning. Højholt (2009) fremfører desuden, at et tværprofessionelt samarbejde overskrider den enkelte professions forståelse og stræber mod en ny syntese.

I relations-professionerne vil tværprofessionelt samarbejde sjældent handle om en simpel arbejdsdeling i stil med: hvis du tager dig af det ene, tager jeg mig af det andet. Ikke fordi der ikke er fag- og professionsspecifikke opgaver, men fordi de specifikke problematikker som regel indgår i et hverdagsliv, et levet liv, som ikke bare danner kontekst, men også har betydning for hvordan problematikker viser sig, spiller sammen og kan håndteres. Det kan eksempelvis være sygeplejersken, der tager sig af den personlige pleje hos en patient med halvsidig lammelse, mens en fysioterapeuts ansvarsområde er at varetage genoptræningen. Ved at kombinere de to faggruppers viden kan den rehabiliterende indsats styrkes gennem en integration i træningen fx når

patienten bades . Der kan indlægges øvelser til at træne gangfunktionen eller den lammede side i badesituationen. Der ligger således flere udfordringer i det tværprofessionelle samarbejde: man skal finde frem til hvad hver enkelt profession kan bidrage med, man skal sørge for en sammenhængende indsats og samtidig skal det undgås at borgeren eller patienten oplever at blive sat ud af spil og umyndiggjort.

I denne rapport ser vi på den betydning, undringsprocesser kan have for det tværprofessionelle samarbejde og spørger, om samarbejdet kan kvalificeres herigennem. Vi er optaget af hvad der sker, når man i tværprofessionelt samarbejde ikke kun lytter til systemets og fagets stemmer, men også til personens og sagens stemmer (jf. kapitel 5.1.).

Vi har gennemført tre tværprofessionelle forløb, som i det følgende kort beskrives. Med udgangspunkt i erfaringerne fra de tre forløb trækker vi tre temaer frem som diskuteres. Rapporten afsluttes med en opsamling og et udsyn.

Tre tværprofessionelle forløb

De tre forløb ligger primært i prejekt-fasen (se modellen præsenteret i kap. 5.3), dvs. at vi ikke har gjort os systematiske erfaringer med handlingsdelen, der ligger i pro-jektfasen i de tværprofessionelle forløb. Forløbene vil i det følgende blive kort beskrevet.

Det tværprofessionelle forløb – 3 uddannelser samarbejder på campus

Et fælles tværprofessionelt forløb i professionsuddannelserne (pædagog, psykomotorisk terapeut og sygeplejerske). Dette forløb varer 3 uger, og er på nuværende tidspunkt afprøvet tre gange med cirka 120 studerende fordelt på 17 grupper. De studerende arbejder efter en innovationsmodel, ME2 (Aahus Universitet, 2013; Bager et. al 2010). Randers kommune bidrager ud fra ”real life”, med social- og sundshedspolitiske arenaer, der hver i sær indeholder en særlig udfordring for en gruppe borgere. En arena kan bedst beskrives som det sted, hvor en hverdagspraksis finder sted i dagligdagen. Det kan både være et fysisk sted, men i lige så høj grad en ramme. Det kan handle om ensomhed blandt ældre, mænd og sundhed, social-psykiatriske udfordringer etc. Alle arenaerne lægger op til et samarbejde mellem de tre involverede uddannelser. ME2 Modellen guider de studerende step by step igennem en innovativ proces. I ME2 modellens fase ”oplukning af disharmonier”, har vi anvendt en undringsdreven tilgang. Gennem en modificeret kundskabs- og undringsværsktedsmodel (Erstad og Hansen, 2013) samarbejder de studerende om at åbne for en ”længsel” - at få fæstnet blikket på det, de længes efter at se udfolde sig i den pågældende arena. Ud fra længslen identificeres en disharmoni i den pågældende hverdagspraksis og de studerende arbejder herefter videre indenfor ME2 modellens tanker om idegenerering.

Innovation med hjertet

Gennemført i studentervæksthuset i Randers foråret 2014 med deltagelse af pædagoger, sygeplejersker og studerende. Kurset blev til med inspiration fra Kundskabs- og Undringsværkstedet (Erstad og Hansen, kap. 1) og blev tilbudt som fire kursusgange a 4 timers varighed med 10 deltagere. Kursusforløbet blev præsenteret for deltagerne som et rum for fortælling, undren, dyb refleksion, udvikling af praktisk klogskab og med et innovativt sigte. En proces over tid vekslende mellem gruppeøvelser og dialog samt individuelle skriveprocesser; En eksistentiel refleksion over sammenhængen mellem livsværdier og professionens værdier. Innovation med hjertet var et sted for langsom og dvælende tænkning.

Sokratiske dialoger mellem pædagoger og lærere

Sideløbende med projekt "undringsbaseret entreprenørskabsundervisning", har en af dette kapitels forfattere, gennemført et projekt i videncenter for socialpædagogik og socialt arbejde (professionshøjskolen VIA). Projektet tog udgangspunkt i inklusionspresset i folkeskolen, og blev afgrænset til at omhandle hvordan tværprofessionelt samarbejde kan bidrage til nye og innovative løsninger i forbindelse med inklusion i folkeskolen.

Inspireret af eksperimenterne med undringsprocesser og af den sokratiske dialogform, gennemførtes 2 dialogmøder med lærere og pædagoger. De undringsbaserede samtaler / dialogmøderne kan karakteriseres som sokratiske dialoger "light version" (Hansen F.T., Den sokratiske dialog, s. 178). Lærere og pædagoger var ansat på samme skole, og havde alle mange års erfaring med at arbejde tværprofessionelt. Inden samtalerne var deltagerne blevet bedt om at udarbejde praksisfortællinger, som skulle indeholde en berørthed over egen praksis. Projektet blev afsluttet december 2014.

Tre Temaer

Empirien fra alle tre eksperimenter er indsamlet bredt og spænder fra observation, feltnoter, samtaler optaget på diktafon og film samt fokusgruppe interviews. Empirien og de umiddelbare erfaringer er anvendt i en hermeneutisk fortolkning. Løbende igennem projektet har vi brugt medundersøgere til at reflektere over det tværprofessionelle samarbejdes bidrag i undring og innovation. Igennem bearbejdningen af empirien har vi fået øje på særlige opmærksomhedspunkter. Disse opmærksomhedspunkter – eller temaer om man vil - udfoldes i det følgende i en dialektisk bevægelse mellem materialet og teori. De tre opmærksomhedspunkter er:

Langsommelighed: genvej eller omvej til tværprofessionel indsigt?
Når man hører sagens stemme får det betydning for samarbejdet
Når der er samklang mellem personens og fagets stemme, spidser man øre

Langsommelighed: genvej eller omvej til tværprofessionel indsigt?

Ved at anvende Kundskabs- og Undringsværkstedet i de forskellige tværprofessionelle eksperimenter, introducerer vi en ramme for dialog og samarbejde, som de studerende ikke har mødt før. I eksperimenterne opleves og modtages denne ramme meget forskelligt at deltagerne. Under det tværprofessionelle forløb på Campus Randers spørger en gruppe studerende tidligt på dagen om de kan tage fri nu, for de er færdige med at tænke over deres opgave. De siger desuden, at denne proces er alt for langsom og føles som tidsspilde. De vil i stedet gerne vide, hvad det er for en skriftlig opgave, de afslutningsvist skal aflevere til godkendelse. Eksemplet illustrerer, hvordan en del studerende oplever forløbet som langsommeligt og at de gerne vil hurtigt videre i processen og hen mod den endelige aflevering.

I aktionsforskningsprojektet har vi som undervisere og med-undersøgere alle selv været igennem undringsprocesserne. Vi har på egen krop og over længere tid erfaret, hvad det vil sige at arbejde med en berørthed, været i essayskrivningsprocesser ledet af en egen voksende filosofisk undren og deltaget i fælles sokratiske dialogformer og undringsfællesskaber. Vi har arbejdet på tværs af henholdsvis pædagog- og sygeplejerskeuddannelsen og dermed også selv fået erfaring med et tværprofessionelt samarbejde i pilotgruppen. Møderne i gruppen og de undringsbaserede dialoger har været inspirerende og motiverende. Vores oplevelse har været, at det er et ”frirum”, hvor der har været mulighed for at reflektere sammen, og lære hinanden og professionerne bedre at kende. Den gængse mødeform i arbejdet på professionshøjskolerne er i højere grad præget af en konkret dagsorden og fremdrift/effektivtet, mens der med den undringsdrevne dialog har været mulighed for at være ”langsomme” sammen. Langsomheden opleves altså forskelligt for studerende og undervisere.

At anvende en undringsbaseret tilgang til innovation giver ikke i udgangspunktet en hurtig eller konkret løsning på et problem. Langsommeligheden er reel i selve Kundskabs- og Undringsværkstedet; det er nærmest et af målene at komme 'ned i gear', at begynde at stoppe op, således at ikke kun det, vi 'har for hånden' og det, vi umiddelbart ser en nytte i eller har svar på, bliver det, som leder deltagerne i den undringsdrevne innovationsproces. Er denne 'langsommelighed' så spild af tid, eller har det betydning for et tværprofessionelt samarbejde?

I forbindelse med eksperimenterne har vi oplevet hvordan langsommeligheden får forskellig betydning i de forskellige eksperimenter. Det har særligt været udfordrende, at implementere Kundskabs- og Undringsværkstedet i det tværprofessionelle innovationsforløb med studerende. Som det fremgår, kan man som studerende opleve det som spild af tid; de skal videre til næste eksamen, og det her er ikke bundet op på en vurdering, som kommer på eksamensbeviset. At være studerende på en professionshøjskole indebærer en lang række produktkrav, der skal opfyldes. De studerende går ofte til eksamen og er generelt styret af, hvad de skal eksamineres i og i mindre grad af spørgsmål om, hvad det egentlig vil sige at *være* kompetent. Det forhold kan betyde noget for holdningen til langsommeligheden og den autentiske og levende tænkning. Det er muligt at oplevelsen af dette læringspres, gør det svært at have roen til at dvæle ved værdier og langsommelighed. Andy Højholdt (Højholdt, 2009) skriver, at tværprofessionelle elementer oftest opleves som forstyrrende af de studerende, som noget der blot tager ressourcer fra den enkelte uddannelse. På trods af et øget fokus i uddannelsessektoren på at uddanne til tværprofessionalitet, kan det være svært at motivere de studerende til at tage sig tid til denne del i deres uddannelse. Vi kan ikke helt vide om det, de studerende reagerer på, er at arbejde tværprofessionelt eller om det er at skulle arbejde med langsommelige undringsprocesser. Man kan sige, at vi har udfordret dem på to forhold samtidigt – både tempoet (langsommeligheden) og det tværprofessionelle samarbejde.

Igennem det tværprofessionelle forløb i campus Randers med ME2 som gennemgående model (Aarhus Universitet, 2013) er der divergente og konvergente faser. I de divergente faser bliver deltagerne særligt udfordrede, da de skal udholde en diffus og bred tilgang. I den første divergente fase skal der jf. modellen identificeres disharmonier. Denne har vi som et nyt og kvalificerende led i ME2 modellen, valgt at erstatte med en undringsdreven tilgang til at oplukke den virkelighedstro arena. For at oplukke arenaen er det væsentligt, at de studerende ikke straks identificerer en fejl og søger mod en problemløsning. De skal i stedet være sanseligt tilstede, tage imod indtryk fra arenaen (sagen) og lade sig berøre for derefter - i de åbnende og undrende dialoger (se kap. 5) - at bevæge sig mod en disharmoni. En del studerende har vanskeligt ved at bevæge sig ud i arenaen, lade sig berøre, og at tage imod indtryk. Studerende beskriver det som at de "*ikke ved hvad de skal kigge efter*" og at det er "*svært at se formålet eller målet med øvelsen*". Det bliver for abstrakt og de mister interessen, når det skal gå så langsomt. Samtidig giver studerende udtryk for, at de er "*trætte*

og helt baldrede i hovederne" og at det "*er meget vanskeligt at være i en proces hvor der hele tiden stilles spørgsmål og ideerne bliver vendt og drejet*", når de efterfølgende skal undre sig over det erfarede. Når de studerende giver udtryk for, at Kundskabs – og Undringsværkstedet er for langsommeligt, kan det være en nødvendig del af den divergente fase, som med sin diffuse, brede og åbnende tilgang ofte vil opleves frustrerende. Det er ikke relateret alene til den undrende tilgang, men også til at være i en divergent fase i en innovationsproces.

Selve Kundskabs- og Undringsværkstedet kalder på en værens dimension, hvor det er nødvendigt at være nærværende og 'langsomt' tilstede. Den kalder også på, at de studerende i høj grad skal bevæge sig mellem på den ene side deres egne tanker og på den anden side et samarbejde - hvilket i sig selv kan gøre processen langsommelig. Som deltager i et sådant forløb er det essentielt at have tillid til processen og væbne sig med tålmodighed. Det stiller samtidig en udfordring som facilitator, at man forsøger at forberede deltagerne på langsommeligheden, men at man også forsøger at give en retning for øvelsen. Det kan være et eksempel på, hvordan det kan føles at lade sig berøre, eller hvordan man kan øve sig i at være tilstede uden at kigge efter noget bestemt. Undervejs i processen fandt vi, at det ligefrem var nødvendigt at guide eller bremse den velkendte løsningsfokuserede tankegang, som de studerende hastede frem imod. Det kom blandt andet til udtryk ved, at studerende sagde, at "*de glæder sig til at komme rigtig i gang*" som en kritisk reaktion på at være i Kundskabs- og Undringsværkstedet, fordi de fra starten havde en forestilling om, at den handlings- og problemsløsningsorienterede attitude og tilgang er "det rigtige". På trods af, at langsommeligheden måske strider imod den gængse uddannelsesdiskurs mener vi, at den bidrager til, at de studerende får en anden mulighed for at træde ind i et tværprofessionelt samarbejde. Selvom det kan være frustrerende, kan langsommeligheden være en givende omvej til indsigt i de andres professioner, når man tager sig tid til undren og dialog.

Når vi løfter blikket fra uddannelserne, og retter os mod de to andre eksperimenter, ser det anderledes ud. Pædagoger og lærere i skoleprojektet gav udtryk for, at det var rart at lægge hverdagens arbejdspres og krav om handling fra sig for en stund, at komme ned i tempo og mærke åndehuller. Som en pædagog sagde: "*Jeg er blevet mere bevidst om, hvad lærernes holdninger egentlig er", det snakker vi ikke så meget om i hverdagen eller på teammøderne"* (pædagog i dialog). I evalueringen af "Innovation med Hjertet", gav deltagerne entydigt udtryk for, at TID er kvalitet, og at den fordybelse, der er mulighed for i et sådant kursusforløb bidrager til nye forståelser af egen praksis. "*Jeg ser det som en gave, at få lov til at bruge tid på egne tanker og tænke over mit arbejde*" (sygeplejerske). Tiden og det langsommelige får i disse eksperimenter betydning, da det giver muligheden for at lytte til hinanden og skabe en dybere forståelse for hinandens tanker og arbejde (se også Hansen 2012). I disse eksperimenter har det været unikt, at der har været tid sammen til at komme dybere ned i de personlige og faglige værdigrundlag. Det har

givet en betydningsfuld mulighed for at få kendskab til hinanden i det tværprofessionelle samarbejde, der udspiller sig i praksis.

Deltagere i "Innovation med hjertet" giver udtryk for, at Kundskabs- og Undringsværkstedet og dets samtaleformer, har bidraget med nye måder at tale sammen på. Der har været plads til fordybelse, og det var OK, at "blive i følelsen", som en deltager udtrykte sig. En anden deltager sammenlignede med supervision som er en kendt og anvendt metode med afsæt i psykologien:

> "Det er anderledes med supervision, hvor jeg ret hurtigt skal et nyt sted hen med min følelse. Formen bidrager til, at vi ikke vælger den løsning, som lægger lige først for. I praksis skal der findes løsninger, men igennem dialogerne og øvelserne her, har vi fundet nye og andre veje, som er i overensstemmelse med vores grundlæggende tanker om det gode liv" (Sygeplejerske)

Grundlæggende tanker om det gode liv handler ikke kun om fag og systemkrav, og den særlige filosofiske form bidrager til en lytten til personens og sagens stemme. Denne særlige måde at tale sammen på, bidrager ikke til svar, men åbner hele tiden op for nye spørgsmål, og dermed også for dialog om de værdier, der udleves såvel privat som i det professionelle liv. I dialoggruppen undersøges værdierne, og som sygeplejersken i det ovenstående henviser til f.eks. "Tanker om det gode liv". Langsommeligheden kan være et frirum og en samtaleform som fører til tværprofessionelle løsninger, der er i overensstemmelse med vores mere grundlæggende værdier og tanker om det gode liv. På trods af at langsommeligheden kan opleves som en omvej, bidrager samtaleformen, som vi har erfaret det, også til en genvej til større lydhørhed overfor hinanden og hinandens perspektiver i det tværprofessionelle samarbejde.

Når man hører sagens stemme får det betydning for samarbejdet

På trods af selv den grundigste planlægning oplever vi som undervisere og facilitatorer, at vi ikke kan vide hvad der kommer til at ske imellem deltagerne og om processen bliver konstruktiv. Ambitionen med at anvende et modificeret Kundskabs- og Undringsværksted er, at få deltagerne til at forbinde sig til egne erfaringer og til det levede liv i en praksis. Dette sker som en bevægelse alene og også sammen med hinanden. Der er stor forskel på de individuelle læringsforudsætninger og praksiserfaringer hos deltagerne og dermed både en stor personlig og faglig forskel på, hvilke praksiskundskaber de har og hvad de bringer med sig ind i samarbejdet. I det tværprofessionelle forløb på Campus Randers erfarede vi, at der var stor forskel på, hvordan de forskellige grupper oplevede og anvendte de undringsdrevne dialoger. Når vi bad de studerende om at oplukke arenaen ved at forbinde sig med deres livsverden, kunne det være vanskeligt for de studerende, som ikke havde faglige erfaringer at trække på. Modsat så det ud til, at deltagerne fra Innovation med hjertet og Skoleprojektet havde nemmere ved at forbinde sig til praksis og drage levede erfaringer ind i

dialogen. Igennem Kundskabs- og Undringsværkstedet har vi erfaret, at positioneringer kan flytte sig og at en fælles forbindelse til sagen kan være væsentlig for samarbejdet.

Sagen samler

Bager et al. (2010) præsenterer en grundlæggende forståelse af entreprenørskab som et møde mellem individ og mulighed. Studerende står overfor hver sit unikke mulighedsfelt som er forskelligt fra det mulighedsfelt, andre individer står overfor og hver studerende eller hver gruppe af studerende bevæger sig dermed ud ad hver sin læringsvej. I Kundskabs og Undringsværkstedet forsøger vi at få de studerende til at overskride deres egen hverdagspraksis og tænkning, samtidig med af vi 'ægger' til en form for fælles tænkning og undren. Nogle vejledningssituationer giver en fornemmelse af, at der indimellem sker en bevægelse fra noget individuelt til noget fælles. At der med den undringsbaserede tilgang til innovation i det tværprofessionelle samarbejde, er mulighed for at åbne op til et rum, hvor det fælles møde med praksis eller sagen bliver betydningsfuldt.

> "En gruppe studerende kunne ikke slet ikke se, hvad de skulle arbejde sammen om og var helt modløse og energiforladte. Efter en samtale med dem fandt de tilbage til et fælles besøg i en skolegård og blev optaget af, hvordan de længtes efter at skabe plads til den stille dreng på bænken"(Underviser fra innovationsforløbet på Campus Randers).

Ud fra vore egne erfaringer som vejledere ses der en forskel på, om de studerende hver især undrer sig over deres eget erfaringslandskab eller om de i fællesskab og dialog forbinder sig med deres livsverden og ender med at længes *sammen* på tværs af fag. Her bliver det væsentligt at sagen viser sig for gruppen og de får lyttet sammen, fremfor at den ene eller anden profession har ret. Gruppen får en fælles længsel efter at forandre arenaen (praksis) i en bedre retning. Når deltagerene begynder at forbinde sig til samme længsel, opleves det som om, der kommer mere energi og motivation ind i samarbejdet. Det kan være nødvendigt igennem hele forløbet at støtte de studerende i, at holde fast i deres længsel og den værdi, som de tillægger praksis.

Ideen bag et tværfagligt samarbejde kan være, at forskellig viden og fag skal supplere hinanden til en større enhed. Men der opstår ikke nødvendigvis en synergieffekt ved at forene to forskellige faggrupper. Hansen påpeger i rapporten "Nu trækker vi på samme hammel" at

> "…tværfagligt samarbejde ikke er en smeltedigel, hvor der kommer en smuk fusion ud af det, blot man propper en række forskellige medarbejdergrupper med forskellig uddannelse, jobfunktion derned". (Hansen 1999, s. 1)

Han fremfører, at det er vigtigt at målsætning, arbejdsfunktioner, arbejdsdeling og afgrænsninger gennemtænkes på ny. For de tværprofessionelle grupper af studerende er det sket, at de studerende

’kommer på afveje’ og ikke kan se hverken samme mål eller arbejdsfunktion i samarbejdet. Men med den undringsbaserede tilgang til at arbejde tværprofessionelt, forsøger vi at skabe en anden vej til at ’trække på samme hammel’. Der opstår noget fælles imellem os, hvis vi leger sammen og får forbundet vores energi til hinanden. Hvis man tager sin længsel alvorligt, forventer vi, at det faktisk kan give struktur eller en retning for de studerende. Som deltager i processen forudsætter det en evne til at ”lege med”, for at det kan lykkes. Det bliver i et tværprofessionelt perspektiv væsentligt, at alle deltagerne i den sokratiske dialoggruppe har betydning for, om undringsprocessen lykkes. Det undrende kommer sjældent af sig selv. Hvis man skal forbindes til en længsel, kræver det, at vi følger med hinanden. At vi leger sammen, og at vi leger den samme leg (se også Thorsted, 2013). Det bliver essentielt, at det med en undringsbaseret tilgang til innovation lykkes at lade sagen komme til orde og være styrende for projektet. Vi oplever, at det kan være en sårbar position for deltagerne, da de skal bringe sig selv i og på spil i dialogen, fremfor at henvise til en teoretiker.

Sag og fag

Under det tværprofessionelle projekt på Campus Randers spørger de studerende ofte om den ide, de til sidst finder på, skal kunne udføres af alle tre professioner? Spørgsmålet er interessant, da det jo netop stiller spørgsmål ved, på hvilket niveau det tværprofessionelle arbejde kommer i spil eller til syne. Det er ikke nødvendigvis den endelige ide, som viser det tværprofessionelle samarbejde tydeligt, men nærmere vejen derhen. Når studerende i begyndelsen af den innovative proces arbejder med forskellige værdier knyttet til deres livsverden og ind i arenaen, bliver det et billede på det tværprofessionelle samarbejde.

> ”Vi undrede os over noget forskelligt, - det var ret interessant at opleve. Den der særlige måde at spørge på, hjalp at til at nå frem til, det vi så reelt så som problemet, og også til at få afklaret hvad vi egentlig mener med trivsel” (Studerende fra Psykomotorik Uddannelsen).

De studerende gav udtryk for en overraskelse over, hvordan de kunne undre sig så forskelligt. Den særlige måde at spørge på, hjalp til at nå frem til det, de reelt så som problemet, og også til at få afklaret hvad de *egentlig* mener med fagenes begreber.

Igennem vores eksperimenter på tværs af fag, kan vi finde belæg for, at mange af vores deltagere har fundet den undrende dialogform, - ikke bare udfordrende, men også givende for indsigt i andres og egen profession, samt i den sag, der skal samarbejdes om. For deltagene i disse tværfaglige eksperimenter med undringsdrevne samtaler er det en anderledes måde at tale sammen på. En samtale, som i høj grad, som vi skal se i det følgende, er drevet af sokratiske og filosofiske dialogfællesskaber. En deltager udtrykker sig således om det forhold, at tværprofessionelt samarbejde ofte rummer konflikter imellem deltagerne:

> ”I denne her form kæmper vi ikke for vores faglige ståsted, og jeg har ikke før oplevet, at et tværfagligt møde gennemføres uden gnidninger, sådan som vi har været med til her” (sygeplejeske, Innovation med hjertet)

I Kundskabs- og Undringsværkstedet forbindes professionernes praktiske og teoretiske indsigt med en person-faglig forbindelse og eksistentiel forbundethed. Måden at tale sammen på er helhedsorienteret, hvor en eksistentiel og visdomsorienteret tilnærmelse, flettes sammen med en faglig og kritisk kundskabsforståelse. Hvis vi kan fastholde deltagerne i en sokratisk dialog- og undringsproces i tværfaglige forløb, kan disse processer bære dialogrn frem på en måde, således, at de ikke kun reproducerer den viden, som allerede findes i fagene.

Så på det indledende spørgsmål om, hvorvidt produktet direkte skal afspejle de forskellige professioner og deres faglighed, er vores svar ”ikke nødvendigvis”. Derimod vil processen, hvor de forskellige fag mødes i de undringsbaserede dialoger kunne bidrage med nye måder at forstå sit eget fag på og derigennem skabe nye perspektiver på sagen.

Fra positionering til dialog

I forskellige tværprofessionelle sammenhænge, har vi som undervisere erfaret at der i grupperne ofte er kamp om definitionsmagten. Vi har også erfaret at sådanne positioneringer kan rykke sig og flytte sig igennem undringsprocesser. Til tider mister magtkampen endog sin betydning. Med tilegnelse af evnen til at filosofere på sokratisk vis, flytter diskussionens magtkampe sig over i dialogen, hvor man tænker højt sammen, og ideelt set lyttes der til den mest smittende undren (Hansen, 2000, s. 110). Magtkampen dæmpes eller forsvinder helt i dialogen, når folk sårbart og åbent lægger nogle ægte og almenmenneskelige spørgsmål frem, som ingen kan have et ’klar-parat-svar’ til. Dermed går vi fra den debatterende og ’bedrevidende’ udveksling og kamp om meninger – og til et begyndende undringsfællesskab, hvor ingen sidder inde med ’det bedste argument’, men hvor vi mødes i det åbne og forunderlige, som vi er blevet optaget af (altså sagen selv jf. kap. 5). I dialogen med andre kan vi i de undringsøjeblikke, ikke alene forlade os på en vidensorienteret tilgang, når vi vil have en dybere forståelse af f.eks. trivsel. Vi må i dialogen åbne os for vores erfaringer og det levede liv, og så at sige træde til siden for, at livet der kan fortælle os noget, hvis vi blot forstår at lytte og være nærværende overfor det, der taler til os. (Hansen, 2008).

Det at filosofere, - at stille sig åben, undrende og spørgende til verden, er efter vores vurdering, en væsentlig og farbar vej i uddannelsessammenhæng. I denne sammenhæng kan evnen til at ”stå i det åbne” ses ikke blot som en værens dimension men en evne, der er grundlaget for at indgå i og profitere af det samarbejde der er i det tværprofessionelle forløb. I det tværprofessionelle samarbejde kan denne evne til at stille sig åben og undrende, bruges til at åbne sig mod andre

professioner, og få en forståelse og oprigtig interesse for, hvad andre professioner indeholder og kan bidrage med. Det kan så handle om, at lytte til andre professioner, om at stille åbnende spørgsmål og bruge sokratiske spørgeteknikker (se f.eks. Hansen, 2000, s. 115). Som studerende (såvel som underviser) skal man anstrenge sig for at lægge sine fordomme og egne selvforståelser til side og lytte oprigtigt nærværende til det, de andre siger. En studerende sagde det sådan:

> ”Den der særlige måde at spørge på, hjalp os til at nå frem til det vi så reelt så som problemet, og også til at få afklaret hvad vi egentlig mener med trivsel”.

I den gruppe hvorfra ovenstående citat stammer, var der ikke kamp om definitionsmagten. I dialogen har man lyttet til hinanden, og man er nået frem til en fælles og ”større sandhed” om trivsel, som alle på det tidspunkt, kunne stå inde for. I den sokratiske dialoggruppe handler det ikke om at ”forhandle” sig frem til fælles værdier. Det handler om at undersøge et grundlæggende fænomen, - her trivsel, hvor målet er, at nå frem til en højere sandhed om det diskuterende emne. I dialoggruppen er man ikke interesseret i at finde frem til værdier, der virker bedst i forhold til funktioner og arbejdsområder. Man er interesseret i at undersøge hvilke værdier, som man dybest set er styret af og vil lade sig styre af eksistentielt set. Man kan sige, at den sokratiske dialogproces er en stræben efter visdom, her forstået som ”At gå fra det personlige, mod det altid almenes horisont” (Hansen, 2000). Det ser altså ud til, at samtalerne har betydning for det tværprofessionelle samarbejde på den måde, at kampen om definitionsmagten kan (når det går godt) erstattes af en stræben efter større indsigt end ens egen begrænsede indsigt. Deltagerne kan så at sige gå fra at kigge ind i eget felt og holde fast i eget felt - til et ønske om at blive klogere, ved at lytte til de andres indsigter.

Når der er samklang mellem personens og fagets stemme, spidser man øre

Som det fremgår af ovenstående, bidrager undringsprocesserne positivt i det tværprofessionelle samarbejde. Den enkelte deltager i det tværprofessionelle samarbejde, bliver i særlig grad udfordret i sit værdigrundlag og i sin egen faglighed. I praksis har vi erfaret, at denne langsommelige proces ofte overspringes, idet den medbringer usikkerhed, og hvorfor bruge tid på det, når det skal findes en løsning på et problem? Dog er det ofte derude i det usikre, at deltagerne måske kan få øje på nye sider af eget fag, og få indsigt i eget og andres værdigrundlag:

”*Vi er blevet så overraskede over, hvad de andre professioner rent faktisk laver*”, fortæller nogle studerende facilitatoren. ”*Jo*” fortæller de videre i gruppen, ” *vi bliver bevidste om vores eget fag, her bliver vi jo tvungent til at udtrykke vores faglige værdier – vi er glade og stolte af den uddannelse vi går på*” (studerende fra de tre uddannelser)

Kurth og Blou (2008) understreger, at der i samarbejdet mellem fag findes grobund for innovation og nytænkning. De lægger som andre vægt på, at det er en stærk faglig kerne, som er udgangspunktet for samarbejdet på tværs af fagene. Sådan er vilkårene dog ikke på de forløb som vi gennemfører på professionsuddannelserne, hvor de studerende tidligt i deres egen uddannelse sættes sammen i læringsforløb, der handler om at udvikle innovative og tværprofessionelle samarbejdsevner. På det tværprofessionelle uddannelsesforløb er nogle studerende kun på 2.semester, og vi kan måske ikke forvente, at man på det tidspunkt har fundet sit faglige ståsted. Når fagets stemme er i sin vorden, kan det have betydning for resultatet af det tværprofessionelle samarbejde, for da kommer personens stemme måske i højere grad er i fokus.

I citatet siger de studerende, at de igennem det tværprofessionelle og undringsbaserede gruppearbejde, bliver bevidste om eget fag, og at de oplever en glæde og stolthed over eget fag. Der spores således en begyndende fagidentitet, og det ser ud til, at Kundskabs- og Undringsværkstedet kan være en god ramme, idet de studerende ikke i første omgang skal tale *med* deres fags stemme, men med en personlig stemme og en søgen efter det, som "sagen kalder på". Ved at styrke personens stemme i det faglige landskab, dannes forhåbentlig grobunden for, bedre at kunne bidrage ind i et tværprofessionelt samarbejde?

Fag og sag

I det tværprofessionelle samarbejde i praksis er det selvfølgeligt centralt, at fagene er stærke i viden og metoder. I professionstænkningen er det handlingsparathed, når man på baggrund af uddannelse kan løse de opgaver som kræves. Den pædagogstuderende skal f.eks. lære om barnets sprogtilegnelse, og hun skal vide, hvordan hun kan samarbejde med talepædagogen omkring dette; hun skal tilegne sig viden om samarbejde med folkeskolelæreren, og skal med sit eget fag kunne bidrage til barnets læring og udvikling. På samme måde er alle vores professionsuddannelser tæt knyttet til de opgaver, som velfærdsstaten står overfor. Fag og systemer taler tydeligt sammen, og som uddannelser skal vi bidrage til, at de professionelle er handlingsparate på et fagligt grundlag.

Handlinger kan ikke alene basere sig på system og fag, men må også bygge på visdom. Det er ikke tilstrækkeligt, at henvise til sin faglighed, - den professionelle må vise sin dømmekraft, medmenneskelighed og indlevelse overfor de mennesker, der har behov for støtte og omsorg. Den professionelle må så at sige lade person og sag tale, og det faglige ståsted må stilles bagved personen og sagen. Erstad og Hansen formulerer i bogen "Kundskapsverkstedet" , at visdom handler om:

> "…En etisk og eksistentiell dimensjon, som overskrider den praksisepistemologiske tilnærming. Vi kaller det **den visdomsorienterte tilnærmning**… en indre kunnskap og berørthed, som man

så via en undrende og sanselig stemt refleksion får gitt en utvendig form" (2013, s. 29, vores fremhævning).

Det er altså ikke faget, som taler først, men med indre kundskab og med egen personlig stemme, udtrykkes berørtheden over sagen. Undringen over praksis viser sig sanseligt, og når vi faciliterer tværprofessionelle læringsforløb i grupper på tværs af fagene, bliver det undringen som i gruppernes dialoger bliver gjort sanselig. Herfra kan nye perspektiver tone frem. Det må tage sin tid; En studerende udtrykker, at en sådan sætten parentes omkring sin viden og sit fag for en stund for at nå frem til en kreativ "ikke-viden", hvorfra der kan tænkes nyt, er en svær opgave. Det kræver mod:

"… at få tænkt ud af boksen på den måde, sådan virkelig ud af boksen. Der er mange af os, som er vant til at få en opgave og så løser vi den. Og så slut. Ikke det der med at skulle hoppe fra opgaven og tænke flydende helt herude og så vende tilbage til opgaven og så springe fra den igen. Det var en svær opgave for mange af os, kunne jeg mærke…. Der ude i det flydende, - der kom vi frem til nogle tanker og ideer, som vi ellers ikke var kommet frem til, tror jeg. Vi fik bare hældt nogle input ind, som vi ellers ikke ville have tænkt over. Vi stillede hele tiden spørgsmål til de ting, vi kom frem til "(sygeplejestuderende).

I det nedenstående citat knytter en studerende tillige undringsprocessen til en styrkelse af intuition og dermed også deres faglige intuitive skøn og dømmekraft i professionen.

"Normalt, slår man noget op på nettet eller slår op i en bog og finder sine svar på den måde og bruger det, man måske kender. Ja, her bliver man tvunget til at bruge sin intuition, i stedet for at man bliver tvunget til at tænke videre og videre i den samme bane" (pædagogstuderende).

I skoleprojektet, hvor lærere og pædagoger i en sokratisk dialog, taler om inklusion og samarbejde mellem de to faggrupper, rykkes deltagernes meningshorisont efterhånden som dialogen skrider frem. De italesætter noget, som de ikke før har sat ord på. Gennem dialogen får de øje på, at inklusionsarbejde ikke handler om, at alle gør det samme, men at man får øje på indbyrdes forskellighed, og tør italesætte denne. For deltagerne gav det et styrket blik på egen faglighed og dennes bidrag ind i samarbejdet.

Afrunding og udsyn - Når tværprofessionelt samarbejde åbner for innovation

I det foregående har vi reflekteret over tre forskellige tværprofessionelle forløb. Professioner skal samarbejde på tværs af fag og vi har i det ovenstående argumenteret for, at dette samarbejde kan befordres igennem undringsfællesskaber som kundskabs- og undringsværkstedet og heri åbnende og undrende dialoger. I vores søgen efter viden på dette område, er vi stødt på flere tekster med en

forforståelse af, at det tværprofessionelle samarbejde i sig selv skaber nye og innovative løsninger på velfærdsstatens udfordringer. Dette kommer, har vi erfaret, dog ikke nødvendigvis af sig selv. Vi har dog set, at en større bevidsthed om egen og andres profession i samarbejdet på tværs, kan befordres ved at skabe undringsfællesskaber i praksis. Vi har endvidere set, hvordan det at udholde langsommelighed, at stå i det åbne, og at kaste sig ud i åbnende og undrende dialoger, kan føre til, at deltagerne tilegner sig nye indsigter i egen praksis.

Belling beskriver Otto Scharmers Teori U, (Scharmer, 2008) som at *"…læse gennem prismens mange facetter*" (Belling, 2012, s. 23), der er mange lysindfald, spejlinger og refleksioner i spil og… "*det er ikke en krystalkugle hvori du kan læse svarene*"(ibid). På samme måde har vi erfaret, at Kundskabs- og Undringsværkstedet kan være ramme for innovative og tværfaglige læreprocesser. Her arbejder de studerende i tværfaglige grupper, og deres livsverden og den sag de er grebet af, bliver via dette undrings-prisme belyst ud fra mange nye og overraskende vinkler. Her er spørgsmålene langt vigtigere end svarene. Darsø fremhæver ligefrem, at viden kan bremse innovation, for når eksperter udtaler sig, godtages deres udsagn ofte uden argumentation. Eksperter peger sjældent på sprækker, og de er gode til at sige, når noget ikke kan lade sig gøre (Darsø, 2011, s. 69).

Finn Thorbjørn Hansen (2000) skriver, at den sokratiske dialoggruppe kan udvikle refleksivitet og værdiafklaring. Undervejs i forløbet arbejder vi med studerende, som tager imod denne værdiafklaring og finder den særdeles relevant, men vi møder også studerende som oplever det "langhåret" og nogle som kæmper en del med at slippe deres egen målorientering. På trods af mange studerendes frustration over langsommeligheden i Kundskabs- og Undringsværkstedet, oplever vi som facillitatorer, at der sker noget positivt når det lykkes at få deltagerne til at tage deres længsel og værdiafklaring med sig videre i den innovatiove proces under ME2 modellen. Af det ovenstående fremgår det, at de studerende, som har deltaget i de tværprofessionelle uddannelsesforløb, giver udtryk for, at de kommer frem til tanker og ideer, som de ellers ikke var kommet frem til. De fortæller, hvordan de normalt ville slå noget op i en bog eller på nettet, men via undringsprocessen blev tvunget til at "komme længere ud". De blev tvunget til at tænke selv og forbinde sig til den livsverden, de er en del af. De oplever, at det giver dem nogle fokuspunkter eller begreber ind i deres proces og i forhold til udvikling af deres ide, som de ellers ikke have fået øje på.

Litteratur delrapport 2

Aarhus Universitet 2013, Me2 – Model for entreprenørskabsundervisning, http://eship.au.dk/undervisning/me2-model-for-entrepreneurial-education/

Bager, L.T., P. Blenker, P.Rasmussen & C. Thrane (2010): *Entreprenørskabsundervisning – proces, refleksion og handling.* Aarhus Entrepreneurship Centre, Aarhus Universitet 2010

Belling, L. (2012): Teori U som ramme for innovativ organisationsudvikling. Dansk psykologisk forlag. Viborg.

Darsø, L. (2011): *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence.* 1. udg. 3. oplag. Samfundslitteratur, København 2012

Ersted, I.H. og F.T. Hansen (red), (2013): Kunnskapsverkstedet – å se det levende i en praksis. Universitetsforlaget, Oslo.

Hansen, C.Y. (1999): Nu trækker vi på samme hammel! – tværfagligt og tværsektorielt samarbejde omkring børn og unge i kommunerne. Institut for grænseforskning. Socialministeriet

Hansen, F.T. (2008): At stå i det åbne, Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. Hans Reitzels forlag, København.

Hansen, F.T. (2000): Den sokratiske dialoggruppe. Et værktøj til værdiafklaring. Nordisk forlag A/S, København.

Hulgaard, L & L. Lundgaard (2008): Socialt entreprenørskab i en tværfaglig og problemorienteret belysning. I Stolt, J. & C. Vintergaard (red),(2008): Tværfaglighed og Entrepreneurship. En antologi om tværfaglighed i entrepreneurshipundervisningen. IDEA København og Øresund Entrepreneurship Academy.

Højholdt, Andy (2009): *Den tværprofessionelle praktikker.* Hans Reitzels forlag, København.

Kurth, M. og Blou,L.E.(2008): Når fagligheden kommer på tværs. I Stolt, J. & C. Vintergaard (red),(2008): Tværfaglighed og Entrepreneurship. En antologi om tværfaglighed i entrepreneurshipundervisningen. IDEA København og Øresund Entrepreneurship Academy.

Thorsted, A.C. (2013): *Den legende organisation*. Akademisk forlag, København

Delrapport 3: At være underviser – en rolle med mange facetter

Jane Lanng, Henriette Klitnæs og Sine Maria Herholdt-Lomholdt

I nærværende rapport reflekteres underviseres og vejlederes opgaver og 'værens-indstillinger' i undringsdreven innovation og entreprenørskabsundervisning. Igennem analyse af filmklip fra undervisningsforløb samt 10 undervisere og praktikvejlederes egne refleksioner, argumenteres der for at underviserens væsentligste opgave er at sætte, holde og åbne undervisningsrummet. Dette gøres ved at lege med og sætte sig selv på spil igennem åbnende dialoger, ved at lytte nærværende både efter det som siges men også efter det som endnu kun er på vej og ved at have et særligt filosofisk øre og øje for de tavse antagelser og store spørgsmål, som ligger i det sagte.

Rapportens fokus

> " … Lige som de studerende er jeg skolet i problemløsning. Det er en udfordring at holde mig selv fast i den sokratiske dialog samtidig med, at jeg også skal holde de studerende på sporet. … Jeg synes min rolle er en anden end i vanlig undervisning. Jeg oplever, at jeg kommer mere i øjenhøjde med de studerende …" (kvindelig underviser på sygeplejerskeuddannelsen)

Ovenstående citat er et konglomerat af centrale tyngdepunkter, som herværende projekt navigerer i og må reflektere over. Det rejser spørgsmål som: Hvad er i grunden undervisning? Hvad er underviserens rolle i undrings- og innovationsprocesser? Og hvordan skabes rum således at det problemløsningsorienterede blik forlades til fordel for undren og innovation?

Kapitlets fokus kredser om underviserens opgaver og tilgange i en undringsdreven innovations- og entreprenørskabsproces. I kapitlet reflekterer vi over spørgsmål om, hvad undervisning er eller kan være, når vi taler om undringstilgange og innovation, hvilket særligt ansvar og rolle, som kræves af den enkelte underviser og hvorledes forholdet mellem underviser og studerende træder frem i denne form for undervisning og vejledning.

Metodiske overvejelser

Rapportens refleksioner og pointer baserer sig på en fænomenologisk orienteret analyse (Rønholt mfl. 2003) af 5 timers videosekvens af undringsdialoger i kursusforløbet "Innovation med hjertet". Kursusforløbet forløb i foråret 2014 i VIA UC, Vækstværket Campus Randers, og deltagerne spredte sig over både færdiguddannede og studerende indenfor pædagogfaget og sygeplejen. Fokus i videoanalysen var at se, hvilke fænomener som træder frem i forbindelse med underviserens rolle i undringsdrevne dialoger med sigte på innovation. Desuden baserer kapitlet sig på analyser af skriftlige refleksioner fra undervisere på pædagog- og sygeplejeuddannelsen samt fra en vejleder i

praktikken. Disse analyser er foretaget med en induktiv og tematiserende tilgang. Endelig baserer kapitlet sig på forfatternes egne noter og optegnelser umiddelbart efter at have været i undringsbaseret entreprenørskabsundervisning samt forfatternes egne erfaringer gennem projektperioden. Når vi i dette kapitel taler om underviseren dækker det bredt over undervisere i teorirummet samt vejledere for studerende i praktikken.

Hvad er i grunden undervisning?

Undervisning på videregående uddannelser forstås ofte blot som "*intentionel aktivitet, hvor man tilrettelægger aktiviteter for andre, med henblik på at disse andre skal lære noget … og fokus skal derfor være på læringsmålene*" (Ulriksen, 2014, 30). Med denne forståelse lyder undervisning som noget relativt enkelt, men spørgsmålet er, om det kan fremstilles så simpelt og kausalt? Ifølge uddannelsesforsker Gert Biesta må undervisning forstås som meget mere kompleks, fordi essensen i undervisning består af sammenvævede pædagogiske og subtile processer mellem mennesker, hvor hverken processer eller mennesker kan styres eller kontrolleres. Dermed er vi ude i et mere flydende felt, hvor det kan være vanskeligt at pege på, hvad den enkelte studerende reelt lærer, da det blandt andet afhænger af, hvordan den studerende opfatter og fortolker det, der udspiller sig i det relationelle møde. Disse særlige og spændende ukontrollable forhold bevirker, at undervisning bliver et såkaldt risikabelt og svagt projekt, hvor der (heldigvis) ikke kan garanteres en lige linje fra input til output (Biesta, 2014)!

Ifølge Biesta, må undervisning kredse omkring følgende tre vitale processer: Kvalificering, socialisering og subjektivering (Biesta, 2009, 20-21). Kvalificering drejer sig om at den studerende tilegner sig viden, færdigheder og forståelser knyttet til et specifikt felt, mens socialisering finder sted gennem tilegnelse af et fællesskabs normer, værdier og traditioner. Subjektiviseringsprocesser handler om at træde frem som et subjekt – at komme til syne som et menneske med egne idéer, forestillinger, tanker og handlinger og ikke bare være en af flokken, som er socialiseringens sigte. Subjektiveringsprocesser handler om at finde sig til rette i verden som det subjekt man er, og dette er stærkt knyttet til at tage ansvar, at udvikle modenhed og opøve sin dømmekraft. Man subjektiverer sig ved at lytte og lade sig fylde op af det, vi i rapportens kap. 5 har omtalt som sagens stemme, og som skal sættes i dialog med ens egen stemme.

I undervisning med og om undringsprocesser og innovation muliggøres sådanne subjektiverings-processer, hvor de studerende både får mulighed for at åbne sig for sagens stemme men også skal stå ved egne fortællinger og ståsted og samtidig undre sig over medstuderendes. En studerende kommenterer det således:

> "det føles … vedkommende, for det er jo en af de andre på holdets historie, og så lærer man ligesom ham bedre at kende" (studerende på pædagoguddannelsen)

En underviser fremhæver, at hun bedre kan huske de studerende, som hun har haft undringsdialoger med end de andre studerende på uddannelsen da *" De kommer ligesom til at 'træde frem' på en særlig måde*". (Underviser på sygeplejerskeuddannelsen).

Gennem fortællinger og åbnende og undrende dialoger skabes altså mulighed for at de studerende træder frem og mærker efter, hvad der tænder og berør dem og gennem dialogen folder ´sagen´ sig ud (Hansen, 2012, se også kap. 5). I disse processer kan det derfor ikke handle om, at den studerende overtager underviserens – eller eksisterende viden, men at underviseren gennem en emanciperende rolle udviser tillid til, at den studerende selv finder spørgsmålene og hermed får nye erkendelser. I denne forståelse bliver undervisning til et anliggende om at stimulere og udfordre den studerendes forforståelser og antagelser men også om at gå vejen sammen med den studerende og undervejs i denne vandring stille spørgsmål og undre sig sammen (Hansen, 2002, 2008).

At sætte, holde og åbne rummet

Fra ovenstående forsøg på at nærme os den form for undervisning, som en undrings-drevet tilgang viser hen til, vil vi i det efterfølgende stille skarpt på det særlige rum, som underviseren er hovedansvarlig for at sætte, holde og åbne. Utallige gange har vi i projektgruppen talt om det "særlige" rum og det "særlige" som sker i disse undring-drevne undervisningsrum, som en unik form for "tone" og stemning i rummet. Også i undervisernes refleksioner over forløbene fremstår denne "fornemmelse for rummet" som væsentlig, ligesom det ved analysen af videosekvenserne fra kursusforløbet "Innovation med hjertet", også fremstod meget tydelig for os. I det følgende vil vi altså *ikke* redegøre for en særlig "undringsdrevet didaktik" – men holde fokus på det, der på en måde foregår udenom underviserens didaktiske planlægning, overvejelser og greb.

På mange måder ligner det rum vi tilstræber, det rum som ledelses- og organisationskonsulent Lone Belling (2012) beskriver i relation til arbejdet med Scharmers Teori U som ramme for innovation. Også hun er optaget af, hvorledes man som underviser eller konsulent gennem egen sansning *i* situationen, søger at *"Medskabe en atmosfære af åbenhed, venlighed og parathed"* (Belling 2012 p. 17) ved at være meget bevidst om at slippe egen planlægning og lade det nye emergere undervejs. Samtidig uddyber og adskiller vores undringsdrevne innovations-model (se kap. 4 og 5) sig fra Teori U og Bellings arbejde med Teori U, ved vores særlige fokus på og uddybning af undren- og længselsdimensionen som energien i innovative processer og ved vores tydelighed i, at meningsfuldhed i denne sammenhæng ikke så meget er noget vi skaber og konstruerer selv eller sammen (jf. kap.2, 3 og 4) – men noget vi gennem dvælen, lytten og sokratisk dialog kan modtage som en form for kald fra livet selv.

Tre temaer synes at træde frem som særligt betydningsfulde for underviserens rolle og i relation til rummet. Det drejer sig om: At lege med, at skabe en særlig åbnende stemning og at lytte nærværende. Disse vil i det efterfølgende blive uddybet.

At lege med

> "Jeg oplever at jeg som underviser ofte kommer tættere på de studerende, der viser sprækker i den normale omgangsform vi som underviser og studerende har til hinanden" (underviser på pædagoguddannelsen)

Som det ses i ovenstående citat, oplever underviserne en ændring i samværsformen mellem studerende og underviser, når vi arbejder med undringsdrevne innovationsprocesser. En underviser beskrev det som et skift fra at være mervidende, til at være en slags medundersøger. En anden beskriver det som en sprække i de måder, vi almindeligvis omgås hinanden på. Underviserens rolle ændrer sig i denne sammenhæng i retning af større ligeværdighed, ændrer sig til en rolle som én, der leger med i undrende, søgende og eksperimenterende processer. Det opleves, som citatet herover antyder, som en betydningsfuld forskel i omgangsformen mellem underviser og studerende. En forskel som ifølge Hansen (2008) og den filosofiske praktiker Zdrenka (1998) kræver oprigtig ydmyghed og bevidsthed om grænserne for egen viden.

Skiftet fra som underviser at være 'faglig mervidende formidler ' til at 'lege med' opleves af underviserne som både befriende og kompliceret. Befriende fordi samværet om betydningsfulde erfaringer kalder på ligeværdighed og opgivelse af målstyring. Kompliceret fordi det for det første kan være vanskeligt at opgive sin vanlige autoritet som underviser og stille grænserne for sin egen viden til skue og for det andet fordi de studerende begynder at se på underviserens rolle og opgave på en ny måde. Som studerende skal man nemlig også vænne sig til, at underviseren ikke ved bedst eller ved, hvor vi skal nå hen – men i stedet er én der går med og følger de studerende på vejen dog uden at udpege retningen. Her kan det være på sin plads at nævne to væsentlige pointer i forbindelse med underviserens rolle. Dels at underviseren ikke nødvendigvis selv deltager med en fortælling og derfor i en vis forstand står ved siden af fortællefællesskabet og altså bevarer en særlig position. Dels at der, uanset underviseren er *medundrer* og *medvandrer*, altid vil være et magtforhold indlejret i relationen mellem studerende og underviser, hvilket kan bidrage til kompleksiteten i samspillet. Begge disse forhold har betydning for underviserens måde at deltage i undringsdrevne innovationsprocesser på. Dertil kræves, foruden nævnte ydmyghed og sans for egen videns begrænsninger, en sans for at skønne og fornemme, hvordan dialogernes undringskraft fremmes. Underviseren kan på den ene side uforvarende komme til at slå denne kraft ihjel med afbrydelser, egne forhastede fortolkninger eller mangel på opmuntring og tillid til, at det nye kan vise sig gennem deltagernes fortællinger og dialog. På den anden side må underviseren være i stand til at

kvalificere samtalerne. Her kan det sokratiske billede af underviseren som jordemoder tjene til at illustrere, hvorledes underviseren kan støtte med sin tilstedeværelse, sin viden og erfaring uden at kontrollere. Underviseren må være klar til at bidrage med sin viden af faglig, æstetisk og filosofisk karakter på en sådan måde, at det befordrer dialogens åbenhed og ubestemthed. Nedenstående illustrerer, hvordan underviseren byder ind med sin viden på en perspektiverende måde, der åbner for muligheder og ikke lukker den studerendes tænkning ned:

Fra en dialog i kursusforløbet "Innovation med hjertet":

Studerende: *Det tænker jeg, at han lærer noget af*

Underviser: *Når du taler om læring, kommer jeg til at tænke på forskellige forståelser af læring. Der er f.eks. læring som nogen fylder på andre og så er der læring som skabes i fællesskaber og så er der endelig læring som kommer indefra – som noget man selv skaber*

Studerende: *Nå ja – det er rigtigt*

Underviser: *Så når du taler om læring, hvad er det så, at du tænker på?*

Det er væsentligt, at underviseren lader sin egen undren og viden komme i spil med sensivitet og fornemmelse for situationen. Det fornemmede kan beskrives som en dimension af erfaring forstået som det 'mere', der er i situationen end det, der på den ene side kan frembringes gennem analyse og på den anden gennem sanselig iagttagelse, men som viser sig som fornemmelser, anelser og følelser (Jørgensen 2012; Jørgensen 2008 og se kap.4). For at få fat i denne dimension af dialogerne må underviseren være åben, modtagelig og nærværende tilstede, både for at sagen bliver yderligere nuanceret og for at få det nye og innovative frem i dialogerne. Fremfor underviserens evne til analyse og refleksion er der i denne sammenhæng nærmere brug for at kunne improvisere i situationen. I et aristotelisk perspektiv kan det beskrives som udøvelse af praktisk klogskab og dømmekraft (phronesis), der indbefatter et etisk aspekt om at lade sagen træde frem med det gode for øje (Aristoteles, 2009). Ifølge Aristoteles læres dette gennem øvelse, og der er ikke tvivl om for os, at også i denne sammenhæng gælder det at øvelse gør mester. Her forstået som mester i at lade kontrollen og planerne glide i baggrunden - for i stedet at lade sig lede af tilliden til, at noget viser sig, noget vil træde frem – hvis blot vi er nærværende, åbne og undrende nok.

Underviserens rolle kan yderligere nuanceres gennem begrebet pædagogisk *takt* (van Manen, 2008). Begrebet takt kan umiddelbart lyde ensrettende og uniformerende som i taktfast, hvor en given takt følges konformt eller tilpasset. Pædagogisk takt har disse betydninger indlejret. Der er et socialt tilpasset aspekt ved taktbegrebet, som med reference til Biestas forståelse af læring kan begribes

som socialisering eller evne til at falde ind i takten. Der er på den anden side også et utal af variationsmuligheder at vælge imellem, når man følger en bestemt takt. Begrebet har derfor ligeledes en frihed indbygget til at improvisere og variere sine handlinger. Tænk fx på dans som konkret eksempel. Den afgørende og underforståede præmis er, at takten udøves med den andens bedste for øje.Taktfuld tilstedeværelse kan derfor fremme det aspekt af undervisning, som Biesta forstår som subjektivering, der lader den enkelte træde frem som subjekt med egen dømmekraft og ansvar (Biesta, 2009). Ifølge van Manen er det takket være fornemmelse af pædagogisk takt, at underviseren kan handle passende i situationen alt afhængig af, hvad den kalder på. Her er praktikeren til stede med en form for selvfølgeligt nærvær og tillid, der giver rum til improvisation. Det kan opleves som at kaste sig ud på dybt vand at forlade sig på improvisation og fornemmelser i situationen, og der er bestemt også udfordringer i det. En af dem er de studerende, der skal acceptere denne måde at deltage i undervisning på, hvor der er en større grad af åbenhed i forhold til indhold og resultat, og hvor nytteperspektivet er fraværende eller dunkelt. Det kræver, at man giver sig hen og leger med for at opleve ny forståelse og skabe nyt. Underviseren kan invitere, gå forrest og motivere til at deltage i legen men ikke tvinge fordybelse og nye perspektiver frem. Nogen studerende kan umiddelbart knytte an til tilgangen, bl.a. fordi den tager udgangspunkt i deres oplevede erfaringer, mens andre er mere skeptiske som udgangspunkt. For den sidstnævnte gruppes vedkommende er deltagelse ofte øjenåbnende, fordi de så at sige oplever processerne indefra og den forskel de gør. Vi har dog også oplevet studerende, der siger fra overfor eller modarbejder den undringsdrevne innovationsundervisning på forskellig måde. I forbindelse med flere tværfaglige undervisningsforløb har vi oplevet dialoggrupper, der var meget hurtigt færdige med de forskellige dialogformer, de skulle arbejde med. Da underviseren spørger ind til deres dialog og fortsætter med sine spørgsmål, der tvinger de studerende til at fortsætte processen, udbryder en af de studerende spontant med et ironisk smil: ”*Åh nej, der kom læreren. Vi troede lige vi var færdige*” (fra skriftligt refleksionspapir, kvindelig underviser på pædagoguddannelsen).

Den undringsdrevne innovationsundervisning har deltagernes sansede erfaringer og oplevelser og de indtryk og refleksioner, disse sætter i det enkelte menneske, som grundlag. Som udgangspunkt er alle deltagere i dialogerne derfor ligestillede og kan støtte hinanden i at lade undren komme til udtryk og det innovative i at opstå. Underviseren har imidlertid et udvidet ansvar for at bringe samtalen videre og eventuelt at bidrage til at kvalificere den eller holde den på sporet. Balancegangen i at bringe samtalen videre spænder således mellem nænsomt at lade noget passere uden bemærkninger til provokerende drilleri. I videooptagelser af undringsdialoger kan vi iagttage en bred vifte af måder, underviserne bringer samtalen videre. Der er eksempler på næsten umærkelige måder som at gentage sætninger, at vente og smile opmuntrende eller at bede en deltager uddybe noget. Men der er også eksempler af mere provokerende facon. F.eks. at sætte

tingene på spidsen, at gøre opmærksom på selvmodsigelser eller at stille krævende eller drilske spørgsmål.

Det kan ikke på forhånd afgøres hvad situationen vil kalde på, men det kompas underviseren har at styre efter er det, der bidrager til nuanceret og ny forståelse af *sagen*. I denne proces vil både de studerendes og underviserens egne forforståelser kunne udfordres og måske ændres. At bringe samtalen videre kan således paradoksalt nok føre til en midlertidig tomhed for ord, fordi dialogens deltagere har nået grænsen for egen tænkning og forståelse og må begynde at tænke anderledes. At tænke anderledes er en krævende og nødvendig proces, hvis der skal skabes innovation i praksis.

Undervejs i projektet om undringsdrevet innovation har de deltagende undervisere og vejledere gang på gang henvist til, at der er noget særligt på færde i dialogerne, uden det har været muligt at sætte fingeren præcist på dette særlige på anden måde, end at vi alle har oplevet det som en stemning, et nærvær og engagement i situationen. Begrebet pædagogisk takt kan forstås som udtryk for en sådan særlig måde at handle og være til stede på i praksis.

En særlig åbnende stemning

Det næste tema handler om den særlige stemning, der opstår i undringsprocesserne. Som en underviser skriver:

> ”I selve undervisningen med tegning af skitser og i arbejdet med de studerendes undringer er jeg mere tilbagetrukket og eksperimenterende i selve underviserrummet/situationen end ’normalt’. Det viser sig ved at jeg er mere lyttende, søgende og fornemmende da jeg ikke ser mig selv i en faglig formidlerrolle men mere én, der skal skabe rum for at de studerendes undringer og tegninger kan komme til syne. Jeg har ikke et bestemt mål at gå efter (spørgsmålet er om man overhovedet kan det i undervisning), jeg må lade de studerende selv søge sig frem gennem skitserne, og her er jeg rum og stemningsskaber … ” (kvindelig underviser på pædagoguddannelsen).

Overraskende mange af deltagerne i undrings- og innovationsforløbene beskriver, at der i forløbet opstår en særlig form for stemning. En stemning eller ”tone” i rummet, der beskrives med ord som: Intensitet, ekstremt nærvær, sårbarhed, berørthed, langsomhed og respektfuld lytten. Adskillige undervisere fra pilotgruppen peger på, at denne særlige stemning dybest set handler om en særlig åbnende stemning, der opstår i samklang med - eller som konsekvens af - faserne i en undringsdreven innovationsproces og den ramme, der knytter sig til at facilitere undringsdialoger (se kap. 4 og 5). Med åbenhed eller åbnende stemning sigtes med andre ord til en langsom, dvælende, lyttende og søgende holdning og væremåde, eller som Hansen selv udtrykker det: *”I væren er vi selvforglemmende til stede”* (Hansen, 2008, 22). I denne selvforglemmende og kontemplative tilstand skabes et nærvær og åbenhed, der ikke blot præger og danner den enkelte

men som også breder sig til hele rummet. Der opstår en åbnende stemning, hvor man i fællesskab får øje på det, der ikke bliver sagt - men som dvæler som en mulighed i det sagte. Vi får altså øje på noget mere end det problemløsningsorienterede, nemlig det vi kunne kalde det væsentlige – det som vi må undersøge, undre os over, finde vores længsler i og på sigt føre over i pro-jektfasen (se kap. 5).

Denne åbnende stemning sætter sig spor i relationen mellem underviseren og de studerende. Underviserne oplever at få en dybere relation til de studerende. En relation som adskiller sig, fra den de har til studerende, som de møder i andre typer af undervisningsforløb. "Der sker noget særligt her", " vi har haft noget betydningsfuldt sammen" - gentages gang på gang af underviserne. En underviser på sygeplejeuddannelsen formulerer det således:

> "Jeg oplever, at jeg kender dem på en helt anden måde, fordi jeg ved noget om, hvad der er vigtigt for dem" (Underviser på sygeplejerskeuddannelsen).

At lytte nærværende

I videooptagelser af undringsbaserede dialoger kan vi iagttage, hvordan underviseren til stadighed justerer sig i processen og ikke mindst i samtalen. I lange frekvenser sidder underviseren roligt tilbagelænet og følger opmærksomt med i samtalen. Hendes blik er overvejende vendt mod den, der taler, hun smiler svagt og nikker lidt og signalerer med små tegn i ansigtsudtryk, blikkontakt og krop, at hun er til stede og nærværende. I andre sekvenser læner hun sig fremad og tager ordet, hun spørger opklarende og udfordrende, og hun samler op og konkluderer nænsomt på deltagerens udsagn. Dette er alle eksempler på gestik og tiltag, der er forbundet med at lytte opmærksomt med hele sig selv. Hvad der ligeledes fanger vores opmærksomhed i videooptagelserne, er hvordan underviserens afventende tavshed viser sig som nærværende og givende - fremfor fraværende og desinteresseret. Det helt centrale er, at underviseren viser sit nærvær gennem flere virkemidler end ord f.eks. gennem blikkontakt og små bevægelser i ansigt og med hænderne. Men det kan også være at underviseren ligefrem må sidde på hænderne, som det udtrykkes her:

> "Jeg oplever, at min rolle er blevet mere 'at sidde på hænderne' – dvs. ikke at have svar på rede hånd/ikke at sidde inde med 'løsningen', som vejledningen skal guide den vejledte hen imod. Det er svært! – men også en befriende følelse af ikke at skulle være mervidende … min rolle bliver at være medundrende – ikke at have en dagsorden på forhånd, men at give mulighed for udfoldelse af, hvad der kommer til syne" (praktikvejleder på sygeplejerskeuddannelsen)

Med krop og tavshed giver underviseren altså plads til, at samtalen kan folde sig ud mellem deltagerne. Men det handler også om, hvordan underviseren bidrager med sit eget og med sig selv i form af viden og engagement. I videooptagelserne ses det fx, når underviseren kommer med

eksempler fra sin egen erfaring og berørthed, eller når hun bliver direkte berørt i situationen og giver udtryk for det. En underviser fremhæver skriftligt, at hun som underviser kan blive meget berørt af de studerendes berørthed, men at udfordringen består i at finde balancen mellem "*at give af sig selv – uden at give for meget*".

At lytte nærværende handler også om nænsomhed, som en underviser beskriver det:

> "Hvis ikke man er nænsom oplever jeg, at man kan kvæle "det nye" inden det bliver til. Man kan komme til at overtage og overtrumfe med alt det man kender – fordi det nye endnu er så spædt og endnu ikke har fundet sin form. Så man skal tage vare på det, værne om det, give det plads. Som underviser er det virkelig svært – for det kræver, at man giver det plads – som umiddelbart ser meget ufærdigt ud – at man værner om det, som kun netop er ved at spire… uden at vide om det er den smukkeste blomst eller det grimmeste ukrudt, som er ved at bryde frem. Og det kræver, at man får hele gruppen eller klassen, med på at værne om det i stedet for at træde det ned" (Underviser på sygeplejerskeuddannelsen).

Ovenstående karakteriserer den komplekse opgave, som underviseren står i. Det vigtigste i undringstilgangen til innovations- og entreprenørskabsprocesser, synes ikke at være hvor underviseren gerne vil hen med undervisningen - men en evne til at lytte nærværende og nænsomt. Herved bliver underviseren i høj grad en fødselshjælper, som accepterer, at målene for undrings- og innovationsprocessen ikke er eksplicit formuleret eller kendt af nogen af parterne på forhånd.

Det at tænke i innovationsprocesser uden målstyring er udfordrende i en professionsbacheloruddannelse men kendt i nyere innovationsforskning. Som beskrevet i bogens kap. 2 fremhæver den indiske professor Saras D. Sarasvathys, at innovation og entreprenørskab ikke fremkommer under målstyring men hjælpes på vej af andre og mere middelstyrede processer. Hun benytter begreberne "causation" og "effectuation" derom (Sarasvathy, ukendt årstal, Bager et al., 2010, 35-36).
Causation henviser til en forestilling om, at verden er forudsigelig og logisk fremadskridende, hvorfor det er muligt på forhånd at definere et mål og dernæst liniært bevæge sig derhen. Entreprenørskabsundervisning må i den forståelse anses som den bedst tænkelige bevægelse mod dette mål f.eks. gennem markedsanalyser, økonomiske beregninger og andre former for businessmodels.
Effectuation henviser til en forestilling om, at vi, når vi ønsker at arbejde med innovation og entreprenørskab, ikke kan fastlægge målene på forhånd. Det nye – sigtepunktet - kan først vise sig undervejs i processen og kan flytte sig mange gange. Det betyder, at vi med de forhåndenværende midler, må bevæge os uden et på forhånd fastlagt mål. Processen og de midler vi besidder lige nu, bliver dermed som udgangspunkt vigtigere end målet.

Spørgsmålet er så, hvad de forhåndenværende midler er? Sarasvathy fokuser her på individets individuelle og sociale ressourcer (hvem er jeg, hvad ved jeg og hvem kender jeg)– og lægger sig ligesom meget af den danske innovationsforskning (se f.eks. Bager et al, 2010) op af en socialkonstruktivistisk tilgang til innovation og entreprenørskab. Indenfor denne ramme er den innovative mulighed ikke noget der foreligger på forhånd, men noget vi som individer skaber i fællesskab.

Vi er, når vi taler fra en fænomenologisk- hermeneutisk og undringsbaseret tilgang til innovation og entreprenørskab, på linje med Sarasvathy for så vidt, at vi opgiver på forhånd fastlagte mål. MEN – vi stiller os noget anderledes, når det kommer til midlerne. Vi er grundlæggende ikke så optagede af, hvad mennesker kan skabe alene eller i fællesskab men af, hvordan vi lærer at høre, hvad livet kalder os til at gøre eller være (se kap. 3-5). Det betyder, at vi starter et andet sted. Hvor Sarasvathy med flere vil starte med en klargøring af midlerne ved at se på de personlige ressourcer, starter vi med at lytte til hinandens berørte erfaringer fra praksis. Erfaringer som har kaldt på os som professionsudøvere og som vi oplever, vil fortælle os noget. Det betyder, at vi, når vi forlader målstyringen, erstatter den med en fælles lytten og et samvær omkring situationer af betydning og omkring fænomenologiske forundringer og berørtheder.

Mod innovative processer

I det foregående afsnit har vi set, hvordan underviseren i undringsdrevne innovations- og entreprenørskabsprocesser arbejder med at sætte, holde og åbne rummet. Nu vender vi blikket mod, hvordan dette rum forbinder sig med innovative processer. Som det ses i denne rapports kap. 4 og 5, har vi arbejdet med innovation- og entreprenørskabsundervisning som en proces bestående af grundlæggende to dele; et pre-jekt og et pro-jekt. Igennem vores aktionsforskning har vi primært haft mulighed for at følge studerende og kursister i pre-jekt fasen, hvorfor vi i det efterfølgende alene beskriver underviserens opgaver knyttet til innovation i denne del.

På spørgsmålet om hvordan man kan høre eller fornemme at der opstår noget innovativt formulerer en underviser det således:

> ”Først og fremmest nærvær, respekt og lydhørhed, også over for små forandringer i stemninger og udtryk. Meget ofte er skiftene af non-verbal karakter, ansigtsudtryk, kropsholdninger og temperaturen i lokalet” (underviser på pædagoguddannelsen)

Dette citat rummer nogle ganske centrale pointer omkring underviserens opgave, når vi ønsker at fremme innovation. Det synes essentielt, at underviseren kan fornemme selv de mindste skift eller skred. Ofte sker disse u-villet og i første omgang udenom de studerendes og underviserens bevidste refleksion og begrebsliggørelse. Det kan f.eks. være et ord, der pludselig ændrer betydning eller

bruges i en ny sammenhæng eller det kan være et særligt vendepunkt i en fortælling eller kreativt udtryk. Ofte har vi erfaret, at sådanne skift eller vendepunkter i første omgang udtrykkes med stor tøven. Forsigtigt og prøvende tales, tegnes eller spilles det frem (se også delrapport 2).

I disse tøvende og afprøvende øjeblikke ligger - til tider - kimen til noget nyt. Det nye er i vores forståelse ikke noget vi som personer ved egen eller fælles kraft skaber, men nærmere noget vi er modtagere af. Det nye tager på forunderlig vis form foran os, som en skitse der bliver stadig mere tydelig, som en åbning eller sprække hvorigennem vi modtager et nyt syn på den kendte praksis. Dette nye kommer oftest så forsigtigt, at det meget nemt kan overdøves og trædes ned. Inger Erstad og Finn Thorbjørn Hansen (Erstad & Hansen 2013) omtaler det, i sammenhæng med en redegørelse for *visdom*sdimensionen, som at være i en form for tilblivelse, hvor vi ser verden som på ny. Hansen relaterer denne form for tilblivelse til det innovationsforsker Claus Otto Scharmer kalder "not-yet-embodied knowledge" og "self-transcending knowledge" (Erstad & Hansen, 2013, Scharmer, 2011). Det transcenderende, dét der overskrider det nuværende, er i denne forstand mere noget vi oplever os *kaldet* til, fremfor noget vi selv eller sammen producerer. Det nye, det overskridende, er således at forstå som noget der viser sig for os, snarere end noget vi selv skaber. Vores opgave – både som studerende og undervisere – er at gøre os åbne for at erfare, se og nænsomt modtage sådanne nye og forsigtige længsler (Hansen, 2008). Et eksempel på et høre et sådant vendepunkt kan ses i nedenstående tekstboks:

Fra en dialog i kursusforløbet "Innovation med hjertet":

Studerende: *Og så tænker jeg, at den her dreng har et hjem – et godt hjem faktisk… altså hvis jeg selv havde handicappede børn, måtte de gerne bo der*

Underviser: *Ja…*

Studerende: *Men på en måde… så er det alligevel ikke et hjem… jeg mener… et hjem er jo sådan… Hmmm…*

Underviser: *Hvad tænker du et hjem er?*

Studerende: *Jamen et hjem – altså* ***et rigtigt hjem*** *– har ligesom noget mere end der er her… jeg ved ikke rigtigt… altså, det er som om, at selvom det er et godt sted og sådan… så er det jo ikke et hjem… men det her sted er det eneste hjem den her dreng har… så altså…*

Underviser: *Så hvad er det du længes efter skulle være der, for at det bliver sådan… et rigtigt hjem?*

Studerende: *Ja… det er jo et godt spørgsmål… hvad er i grunden et rigtigt hjem? (lidt grinen)… altså… et rigtigt hjem … jamen det er jo sådan et sted hvor…*

(forfatters kommentar: og *herfra* begynder så bruddet med det eksisterende – og den forsigtige formulering, at det hjem, som den studerende oplever sig kaldet til og den forskel der måske er på et hjem og så et *rigtigt* hjem)

Eksemplet illustrerer, hvordan underviseren hører, at den studerende har erfaret noget betydningsfuldt, som hun endnu ikke har sprog for. Her er underviseren fødselshjælper, der ned sine spørgsmål forløser den studerendes gryende indsigt. Denne afklaring af hvad et hjem, "*et rigtigt hjem*", i grunden er, blev dernæst en afgørende kraft og ledetråd i den studerendes innovative proces. I den forstand gav en øget forundringskraft anledning til en større innovationskraft.

Afrundende bemærkninger

Ved gennemlæsning af undervisernes refleksioner kan vi se, at underviserne omtaler sig med ord som procesledere, facilitatorer, katalysatorer og fødselshjælpere, hvor noget skal hjælpes på vej. Det kræver, at underviseren kan 'høre', når det 'sker'. Underviserne beskriver sig selv som både rammesættere, der skal introducere og holde struktur undervejs men også som dem, der nænsomt skal hjælpe noget på vej. Dette illustrerer underviserens mange facetter i pre-jekt fasen, som dybest set handler om at turde lege med, sætte egne antagelser og vanetænkning på spil, være i en filosofisk undren og stille sig åben for at noget egentligt nyt og radikalt innoverende kan vise sig.

Grundlæggende må man som underviser i undringsdrevne innovationsprocesser være i stand til at rette sin opmærksomhed i tre retninger. Opmærksomheden må både rettes indad (hvad tænker jeg selv), og udad (hvad fortæller de studerende) men også mod det tavse og usagte, det 'mere' som ligger mellem det sagte – i vore fornemmelser, anelser og erfaringer af at *være* i en praksis. Dét som endnu ikke har fået et sprog. Underviseren er på denne måde ikke på ydersiden – men på indersiden i processen. Vi giver det sidste ord til en underviser:

> "Jeg oplever den form for intenst og "hudløst" nærvær som krævende – og jeg er træt efter et undringsforløb. Jeg oplever i den forbindelse også at have en opgave i, at være nærmest intenst lyttende uden at dømme noget ude. Altså at lytte med en åbenhed" (underviser på sygeplejerskeuddannelsen).

Litteratur delrapport 3

Aristoteles (2009): *Etikken*, Frederiksberg: Det lille Forlag

Bager et al. (2010): Entreprenørskabsundervisning – proces, refleksion og handling. Aarhus: Aarhus entrepreneurship centre.

Biesta, G. J. (2009): *Good education in an age of measurement*. Ethics, politics and democracy.

Biesta, G. J. (2014): Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik. Forlaget Klim

Darsø, L. (2012): "Innovationspædagogik – fremtidens læring" I: *KVAN*. Årg. 32. No.92 P. 18-29

Erstad, I. & Hansen, F.T. (2013): *Kunnskapsverkstedet – å se det levende i en praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Hansen, F.T. (2002): Det filosofiske liv – et dannelsesideal for eksistenspædagogikken, Gyldendal, Nordisk Forlag A/S

Hansen, F.T. (2012): "Om akademisk dannelse i dag – med udgangspunkt i Gadamers syn på sandhed og erfaring" s. 208-220 I: *Nordisk filosofisk tidsskrift* vol. 47, Nr. 3, Universitetsforlaget

Hansen, F.T. (2008): At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. København: Hans Reitzels forlag.

Jørgensen, D.: "Det æstetiske ved det æstetiske" I: *Aglaias dans – på vej mod æstetisk tænkning*, Aarhus universitetsforlag

Jørgensen, D.: Fornemmelsens filosofi (2012): Æstetik, fænomenologi og erfaringsmetafysik" I: *Filosofi og kunst* red. af Thøgersen, U. og Troelsen, B., Aalborg Universitetsforlag

Kirketerp, A. L. & Knoop, H.H. (2012): Foretagsomhedens psykologi. I: *Kognition og pædagogik*. 22. årg. No. 83. p. 4-16

Rønholt, H., Holgersen S.E., Fink-Jensen, K. & Nielsen, A.M. (2003): *Video i pædagogisk Forskning – krop og udtryk i bevægelse.* København: Forlaget Hovedland

Sarasvathy, S.D. (ukendt år): *What makes entrepreneurs entrepreneurial?* Lokaliseret d. 11/11 2014 på: http://www.effectuation.org/sites/default/files/documents/what-makes-entrepreneurs-entrepreneurial-sarasvathy.pdf

Scharmer, C.O. (2011): *Teori U: Lederskab som åbner fremtiden*. Oversat fra Theory U. Hinnerup: Ankerhus

van Manen, Max: Pedagogical Sensitivity and Teachers Practical Knowing-in-Áction. Lokaliseret den 17.11. 2014 på: http://www.maxvanmanen.com/files/2011/04/2008-Pedagogical-Sensitivity-Teachers-Practical-Knowing-in-Action.pdf

Ulriksen, Lars (2014): God undervisning på de videregående uddannelser, Frydenlund

Zdrenka, M. (1998): Den eksistentielle dimension. I: *Eksistenspædagogik – på vej mod en ny voksenpædagogik.* Dupont, S. & Hansen F.T (red). Roskilde: FOFU

Delrapport 4: Studerendes perspektiv på undringsdrevet entreprenørskabsundervisning

Hanne Laursen og Isabell Friis Madsen

I kapitlet præsenteres det, hvordan de studerende italesætter arbejdet med undringsdrevne entreprenørskabs- og innovationsprocesser. Som ramme for dette perspektiv har vi anvendt modellen om de 4 stemmer i videregående uddannelser. De studerende er overvejende positive over for undervisningsformen, og giver udtryk for at de her får blik for noget betydningsfuldt, som de hidtil ikke har været opmærksomme på. De har dog også nogle forbehold og peger på relevante udfordringer, der overvejende relateres til, hvor meget man kan forpligte sig på processen som studerende. Kapitlet byder ydermere på et indblik i, hvordan de studerende oplever at undringsprocesser understøtter deres innovationskompetencer. Kapitlet afrundes med en refleksion over, hvorvidt vi med baggrund i undervisningen har fået mere innovative og entreprenante studerende.

Introduktion

Kapitlet har til hensigt at formidle de studerendes perspektiv på anvendelsen af en undringsdrevet tilgang til deres praksis. Deres bidrag til udviklingen af den undringsdrevne innovationsmodel kan ikke overvurderes. De har gået vejen med os, og har hjulpet os til at få blik for styrker og svagheder – og i sidste ende er det de studerende, der kan bidrage med en forståelse for, om og hvordan den undringsdrevne tilgang kan noget nyt eller andet, end det det man som studerende sædvanligvis udsættes for. I kapitlet gives ordet derfor til de studerende. De har arbejdet med undringsprocesser i forskellige kontekster og med forskelligt formål Det viser sig, at mange aspekter ud fra de studerendes optik tilsyneladende er kontekstuafhængige.

”Undring er med til at træne én i at tænke ud af boksen. Undring skaber det innovative mindset. Vi får mulighed for at stoppe op og spørge: Hvorfor handlede jeg sådan? Alting skal ikke gå så hurtigt, og man kan bruge det til noget i praksis, at man ikke altid skal komme med et svar. Vi vil så gerne finde en løsning på alting. Og det er ikke altid dét, der ER løsningen. Nogen gange er det bare, at undre sig lidt mere – og stille spørgsmålene... Det vi gør, har jo stor indflydelse på andre folks liv.” (sygeplejerske- og pædagogstuderende)

Ovenstående er et karakteristisk udsagn for de studerende. Især den sidste sætning er interessant, fordi budskabet er særlig relevant for både pædagoger, sygeplejersker, lærere, fysioterapeuter eller andre inden for de fag, der kan betegnes relations professioner. Mødet med "den Anden" og visheden om at man i sin professionelle praksis og de valg der træffes, kan have afgørende betydning for "den Andens" velfærd, står stærkt. Men hvad er det præcist, de studerende finder undringsprocesserne kan understøtte i relation til dette? Og hvordan tænker de entreprenørskab og innovation ind i en sådan kontekst?

De 4 stemmer i videregående uddannelser.

Vi har valgt at anvende Finn Thorbjørn Hansens model om De Fire stemmer i videregående uddannelser (Se kapitel 5.1.) som en ramme omkring de studerendes perspektiv. Med denne som omdrejningspunkt er det vores hensigt at dykke ned i et af vores projekts hovedspørgsmål, nemlig: *Hvorledes kan en undringsdreve entreprenørskabsundervisning fremme en 'forskende' tilgang til egen praksis og teoriforståelse?*

Hansen anfører, at man som studerende på en videregående uddannelse vil stå i et krydsfelt af fire stemmer, der forsøger at fange opmærksomheden: Systemets, Fagets, Sagens og Personens stemmer. Stemmerne udgør tilsammen de dimensioner, en professionel fagidentitet inden for professionerne generelt set kan siges at bestå af (Hansen 2010).

Systemets stemme taler ud fra omgivelsernes krav, behov og problemstillinger. Det tolker vi som: Hvilke forventninger er der fra samfundets side til en professionel? Hvilke problemstillinger forventes professionerne at kunne bidrage til at løse ud fra et velfærdspolitisk og samfundsmæssigt perspektiv? Når den samfundsmæssige diskurs f.eks. er et sundhedsvæsen med en høj grad af kvalitet, er det en forventning, at sygeplejestuderende klædes på til at kunne bidrage til at løfte opgaven i at opnå et højt kvalitetsniveau i sygeplejen, og man undervises som følge her af i ex. evidensbasering og kvalitetsudvikling. Hvad 'kvalitet' er, defineres via akkrediteringssystemer og kvalitetslister, der kan vinges af. Men hvorvidt en sådan systemtænkning reelt er kvalitetsfremmende for den mellemmenneskelige velfærd og 'menneskelighed' mellem den professionelle og den syge bliver sjældent diskuteret indenfor Systemets stemme.

En sådan systemlogisk diskurs siger intet om sygeplejerskens professionsfaglige grundlag. Denne ytres derimod af Fagets stemme, der er udtryk for de teorier og metoder i professionen, som præger dennes selvforståelse. Her repræsenteres altså den faglige viden, der allerede eksisterer, og som professionsbachelorstuderende møder i mængder undervejs i deres studier, hvad enten der er tale om pædagoger, sygeplejersker eller en helt tredje relationsprofession. F.eks. undervises sygeplejerskestuderende i sygeplejeteori og metoder – og pædagoger i pædagogisk tænkning og

didaktik. Både Systemets og Fagets stemmer er vi i videregående uddannelser (med god hjælp fra bekendtgørelser og uddannelsesordninger) meget fokuserede på at formidle.

Ud fra de studerendes optik, er uddannelserne mindre gode til at tage højde for, at der er andre perspektiver der bestemmer, hvordan man oplever sig selv som fagprofessionel og finder mening i sit virke. Her tænkes på den eksistentielle og værdimæssige dimension, der er med til at danne grundlaget for, hvordan man tilegner sig og udøver sin faglighed. Den Personlige stemme henviser til den enkeltes egen stil, motivation og stillingtagen til sin profession, som også kommer til udtryk i professionsudøvelsen: Hvad er det, jeg bringer i spil i min professionelle praksis? Hvilke personlige værdier og forestillinger om det gode liv, hviler mine handlinger på? Og hvilken personlig mening ser jeg i professionen?

Sagens stemme kræver mere forklaring. Denne overskrider det personlige og viser sig ved *"det situationen kalder på* – det man intuitivt fornemmer, er på spil i situationen og som man handler efter (Herholdt-Lomholdt og Hansen 2013). Sagens stemme handler om nærvær – om at være til stede i praksis, om at bruge sine sanser og om at forstå, hvad der er vigtigt situationen - og ikke kun dét som vi personligt, teoretisk og fagligt tænker, at vi VED er på spil, ud fra fagets, systemets og vores persons stemmer. At kunne lytte til Sagens stemme er at turde "stå i det åbne", og så at sige høre fænomenets egen stemme. Når vi hører Sagens kald er her tale om en eksistentiel og moralsk fordring, fordi vi her får fat i dét, der giver livsmening for os. Et eksempel kan være en pædagog der står overfor et skrigende barn, der har været i konflikt med tre andre. Pædagogen er til stede – sansende, lyttende, nærværende – mærker efter – og finder ud af, hvad intuition og hjertet kalder ham til at gøre. Kaldes han til bestemt at bede barnet om at tale stille og roligt, fordi sådan opfører man sig ikke - eller kaldes han af den intuitive fornemmelse af, at barnet er dybt ulykkeligt og har brug for et knus?

De fire stemmer har hver sin berettigelse og har betydning for den fagidentitet som de studerende er ved at tilegne sig – spørgsmålet er, om professionsuddannelserne i tilstrækkelig grad bidrager til at understøtte bevidstheden om også Sagens og Personens stemme på lige fod med Systemets og Fagets?

Systemets og Fagets stemmer risikerer nemt at blive dominerende i forhold til Personens og Sagens. Vi kan gå på biblioteket og låne den sidste nye bog om organisering i sundhedsvæsenet eller en bog om metoder i pædagogisk praksis – men hvor kan vi hente viden om, hvad vi personligt lægger vægt på i mødet med patienter og klienter? Og hvordan kan uddannelserne understøtte de studerendes intuition og dømmekraft i mødet med andre mennesker? Her er der ikke megen hjælp at hente på bibliotekets hylder. Det er vores erfaring, at det er de mere eksistentielle og værdimæssige dimensioner, der bliver tydelige for de studerende i arbejdet med de undringsdrevne processer. Her

har de studerende udgangspunkt i deres egne erfaringer fra praksis – og ikke i teorierne på bibliotekets hylder om praksis.

Vi lader nu de studerende få ordet, og lader dem italesætte deres erfaringer med undervisningen – og hvordan de oplever, at det giver dem et andet afsæt for at tænke innovativt.

En undersøgelse af studerendes erfaringer med at arbejde med undringsfællesskaber

Afsnittet bygger på en fænomenologisk og hermeneutisk bearbejdning og fortolkning af vores empiri fra projektet. Empirien består af fokusgruppeinterviews med pædagog- og sygeplejerskestuderende, der har arbejdet med undringsprocesser i forskellige sammenhænge i uddannelsen (f.eks. opgaveskrivning, praktik og undervisningssammenhænge) og på forskellige tidspunkter i uddannelsen.

I afsnittet fremhæves først de studerendes oplevelser af "Det særlige", dernæst "Det udfordrende" og endeligt vil vi fremhæve "Det innovative" ved det at arbejde med og i undringsfællesskaber.

Det særlige ved undringsfællesskaberne

De studerende fremhæver, at arbejdet med undringsprocesser er nyt i deres uddannelse, og beskriver det som et særligt rum, de ikke møder andre steder - hverken på professionshøjskolen eller i deres praksis.

Det er deres oplevelse, at de i undringsfællesskaberne får mulighed for, at udvikle deres faglighed på måder, de ikke før har mødt. Samtidig udtrykker de et savn. Der er noget, der ikke før har fået lov til at træde frem, som de oplever som særligt væsentligt. Dette "noget", kan vi forstå som Sagens - og Personens stemme, idét savnet er rettet mod muligheden for at tage udgangspunkt i noget, der er eksistentielt og betydningsfuldt for den enkelte. Stemmerne træder frem som en kontrast til Systemets og Fagets stemme, som det opleves, er rigt repræsenteret i uddannelserne. En studerende udtrykker savnet således:

> De lytter nærværende og alle har noget vigtigt at sige. Det virker også som om, at det er det, vi har savnet. Der er et savn her. Omkring noget med at blive lyttet til og noget med at… Der er i al fald et savn i mig, som jeg også lidt har kunnet høre i nogle af de andres fortællinger. Det der med, at blive taget alvorligt, selvom man ikke er samme sted. Al respekt for deres erfaring. Jeg har ikke den erfaring. Det forstår jeg godt, men man har alle sammen noget som mennesker. (Pædagogstuderende)

Flere studerende refererer til lignende oplevelser i forbindelse med uddannelsen på professionshøjskolen. F.eks. siger en anden om det at arbejde i et undringsfællesskab:

> Det er så dejligt, fordi her må vi tale på en måde, som vi slet ikke er vant til i vores almindelige undervisning. (Sygeplejerskestuderende)

Ved at få lov 'at tale på andre måder' oplever de studerende dels at blive bekræftet i, at de bærer på vigtige erfaringer, refleksioner og spørgsmål, dels at de er en del af et fagfællesskab og endeligt, at deres egne værdier i forbindelse med arbejdet er gyldige og væsentlige for at kvalificere sig fagligt. Det der fås øje på, er dels værdien i at undringen har et eksistentielt udspring – de studerendes levede erfaring og oplevelse – og dels den sokratiske dialogform (Hansen 2008), der bringer dem i kontakt med, hvad der egentligt var eksistentielt for dem i den levede erfaring. Desuden bliver både Sagens og Personens stemmer gennem den sokratiske dialogform og den fælles undren tydelig for de studerende.

Udover savnet udtrykkes også et behov, som de gennem processen er blevet bevidste om, de har. En studerende udtrykker det således:

> Altså, da vi gik ind til det [arbejdet med undringsprocesser], da vidste vi ikke, at vi faktisk havde så meget behov for at snakke om det. Det har vi fundet ud af. (Pædagogstuderende)

Behovet og savnet, som de studerende ikke vidste de havde, er altså både en anerkendelse af Sagens og Personens stemme, der får 'rum' og plads i undringsfællesskaberne men også et behov for at være i faglige fællesskaber, hvor der faktisk *tænkes* i en åben undrende dialog med andre. Muligheder de ikke oplever i deres traditionelle undervisning og ej heller altid i praksis, hvor Fagets og Systemets stemmer let får overtaget. Men hvad er det, de studerende oplever, er rammesættende for at dialogen samt Personenes og Sagens stemme kan komme til udtryk og i spil?

De studerende fremhæver, at arbejdet med undringsprocesser kræver og er karakteriseret ved en særlig langsommelighed. Langsommeligheden modstilles noget andet, nemlig hurtighed. Det udtrykkes således:

> Det går hurtigt ude i praksis – vil jeg være en del af denne "jage rundt kultur"? Her, gennem undringsfællesskabet, lærer vi at stoppe op og stikke en finger i jorden. (Sygeplejerskestuderende)

Og to andre studerende siger:

For det GÅR stærkt nogen gange og jeg synes også det gør, at det er svært at reflektere i det daglige – øhh, fordi nogle ting kan man godt tage som en rutine. (Sygeplejerskestuderende).

Det skal jo gå meget stærkt i dag og der synes jeg bare, at det her rum, det er bare spot on på noget af det, vi mangler (Pædagogstuderende).

De studerende oplever altså en praksis præget af hurtighed, travlhed og rutiner, hvilket gør det svært at skabe tid til at undre sig og reflektere. Modsat udtrykker de, at undringsfællesskaber netop giver den tid og ro der skal til, for kunne tænke dybere, undre sig og stille spørgsmål til praksis.

Men det er ikke kun spørgsmål til samt tænken over og fra praksis, der bliver åbnet for gennem langsommeligheden. De studerende finder også, at arbejdet i undringsfællesskaberne taler til og hjælper dem med, at blive opmærksomme på deres egne person-faglige værdier, deres fornemmelse for etiske aspekter samt deres intuition og dømmekraft i arbejdet- det, vi kan forstå som Personens og Sagens stemme. Desuden fremhæver de generelt, at processerne udvikler deres professionsbevidsthed, hvilket vi fortolker som en begyndende samtænkning af de fire stemmer.

Når studerende i undringsfællesskaberne tager udgangspunkt i levede erfaringer fra egen praksis, træder både de selv og den Anden frem gennem fortællingen.

> Vi får meget talt os ind til det, som virker sandt. Altså inden i os. Det, som virkelig gerne vil ud. Det har været ret fedt… på en eller anden måde at… ja, altså, at man ligesom kommer ind til kernen af det, som man egentlig går rundt med. (Pædagogstuderende)

Med udgangspunkt i egne fortællinger og gennem arbejdet med undringsprocesser ledes de studerene igennem en proces hvor de, i højere grad end tidligere, bliver opmærksomme på både Den Personlige og Sagens Stemme. I vores empiriske materiale kan vi se, at de studerende værdsætter det at fordybe sig i en optagethed eller en følelse, der opstod i deres praksis, og de ser det som en mulighed og kvalitet ved undringsfællesskaberne at kunne arbejde videre med det her.

Lytten, spørgsmål, famlen, søgen – den sokratiske dialog - er kendetegnende for måden at arbejde på i undringsfællesskaberne og de studerende oplever, at de herigennem ledes *"i dybden"* eller *"ind til kernen"* i forhold til noget, der er væsentligt for dem.

Dette kunne, lidt kritisk betragtet, forstås som en egocentrisk nydelse af at få lov at fortælle om egne handlinger, følelser og tanker. At de nyder at opleve den anderkendelse, der kan ligge i at blive lyttet til og taget alvorligt. Men der ligger andet i det end som så, det handler ikke (kun) om en ungdommelig optagethed af mig og mit eller en stræben efter anerkendelse. Det handler *også* om, at de studerende oplever og har en stærk fornemmelse af, at den ro og fordybelse der kendetegner undringsfællesskaberne, leder dem til noget de værdsætter, og som de har brug for som fagpersoner. Opmærksomheden rettes mod dannelsen af som fagperson og mod vigtigheden af rettetheden mod 'den Anden' – mod 'Sagen'. En studerende siger:

> Så det handler ikke bare om dig, men det handler om sagen. (Pædagogstuderende)

Med den studerendes ord vil vi gå videre med at se på, hvorfor og hvordan netop også *Sagen* træder frem..

> Altså, vi er der jo for at hjælpe nogen. Jeg tror det er det, jeg gerne vil frem til. At det i virkeligheden handler om det menneskelige. Det er jo et menneske vi står overfor. (Pædagogstuderende)

Både citatet og eksemplet nedenfor er et af flere, hvor optagetheden af Sagens Stemme bliver markant. Den studerende udtrykte ovenstående i forbindelse med sin fortælling fra en praktik med døgnanbragte unge. Hendes fortælling handler om, hvordan hun oplever at hverdagen på stedet er præget af faste regler og rammer for, dels for hvad de unge skal og må og dels for, hvad man som fagperson skal og må – altså: Systemets og Fagets Stemme. En dagligdag, hvor hun på nogen måder oplever, at omsorgen forsvinder. Da hun møder en dreng på stedet, der har det svært, får hun lyst til at give ham et kram, og fanger sig selv i at blive i tvivl om, om hun må det, selvom det efter hendes vurdering og personlige dømmekraft er det som situationen kalder på.

Generelt er de studerende forholdsvis enige om, at det er Sagen, der bliver vigtig og træder frem under arbejdet med undringsprocesserne. Sagen forstået som det flere af dem italesætter som *medmenneskeligheden* – det at møde det andet menneske *i* situationen, med det situationen så kalder én til at gøre. At fornemme og forstå, hvad der dybest set er den andens behov eller appel.

I undringsprocesserne træder denne insisteren på mødet, forståelsen og det menneskelige nærvær ofte meget tydeligt frem. Men denne værdi eller 'sagens kerne' træder samtidigt frem i lyset af andre opmærksomheder. Det kan være en opmærksomhed på hvordan Systemets stemme i form af institutionelle logikker eller procedurer overskygger, hvad de oplever som det væsentlige. Eller det kan være, hvordan et ensidigt fokus på Fagets stemme i form af vante metoder eller teoretiske forståelser ikke bare belyser, men måske også hæmmer evnen til 'at se' en kompleks problematik og handle passende. Det betyder, at de studerende gennem undringsprocesser begynder ikke bare at stille flere filosofiske spørgsmål, men også flere spørgsmål til det, som de tidligere opfattede som givent.

De studerende oplever, at undringsfællesskaber styrker deres faglighed og dømmekraft. En årsag hertil er den øgede opmærksomhed, de har fået på deres faglige værdier. Værdier som de opdager ikke kun er båret af dem selv, men er værdier der deles med andre fagfæller. Det får også nogle til at udtrykke, at de oplever at have fået en øget sikkerhed ift. egen professionsidentitet. En oplevelse, der altså rækker ud over den enkelte, der nu tydeligere ser sig som en del af et fagligt fællesskab.

Samtidig peger en del studerende på, at de nu forstår og tænker deres fagbegreber med en ny dybde og forståelse, fordi begreberne forbindes til deres handlen i praksis som et forhold, der er indlejret i dem selv og ikke kun som en foreskrivende eller normativ sammenhæng.

> Jeg har gennem den her proces fået en anden forståelse for rækkeviden af de teorier vi har lært på skolen. Når vi arbejder med dem der, forstår jeg dem kun i én kontekst. Nu forstår jeg hvordan de kan sige noget om en ny situation, og hvordan teorierne kan supplerer hinanden.
> (Sygeplejerskestuderende)

Ovenstående citat viser, hvordan de altså også oplever, at Fagets stemme udtrykt gennem faglige teorier, kvalificeres gennem undringsprocesserne. Men samtidigt bliver det også tydeligt, at faglighed er andet og mere end at kunne referere faglige teorier. Høj faglighed hænger, ud fra de studerendes udsagn, stærkt sammen med, at man i sit virke netop er lydhør for alle fire stemmer. De oplever, at når Stemmerne i nogen grad enten forenes eller 'taler sammen' bliver kompleksiteten i professionelt relations arbejde meget tydelig. Dermed understøttes også deres udvikling frem mod at blive professionelle udøvere i praksis.

Det udfordrende ved undringsfællesskaberne

At være i et undringsfællesskab med andre indebærer også udfordringer og væsentlige opmærksomhedspunkter.

Der er ikke plads til 'free-riders' i undringsfællesskaber. Det kan være udfordrende for dynamikken i en gruppe, hvis nogle ikke bidrager med en fortælling og i stedet deltager som iagttagere. Det vil sige, at det kræver en "investering" fra alle, for at undringsprocessen fungerer. En investering, der kan være mere krævende end megen anden undervisning, fordi det f.eks. i mange undervisningssammenhænge kan være lettere at indtage en position som den der lytter og iagttager eller laver noget helt andet. Investeringen indebærer mere end at bidrage med en fortælling. Det kræver også en villighed til 'at lege med', sætte forforståelse på prøve og at ville gå ind i den filosoferende, undersøgende og spørgende dialog, som der arbejdes med i undringsfællesskaberne.

Når studerende faktisk investerer - med deres fortælling, med en lytten til egen og andres fortællinger og når de bliver optagede af etiske dilemmaer og filosofiske spørgsmål og faktisk undrer sig - bliver nogle overraskede over den sårbarhed og sensitivitet, der viser sig imellem dem og hvad fortællingerne 'kalder dem til at være'. Da en gruppe pædagogstuderende eksempelvis var i processen med undringsfællesskaberne gik den første del, hvor de fortalte om deres udvalgte praksisoplevelser, og læste deres essays op for hinanden ganske let. Nogle studerende kommenterede inden denne del, at de var noget i tvivl om, *"[…] om min fortælling overhovedet kan*

bruges… Jeg ved ikke om jeg kan sige, at den på den måde har gjort indtryk." Men da den sokratiske og dialogiske 'legen med' og spørgen ind til, hvad der er det væsentlige i fortællingen, er kommet i gang, sker der noget andet. Det er her, at berørtheden viser sig. Hos enkelte triller en tåre og flere overraskes af, at deres oplevelse og fortælling fra praksis rummer så meget betydning og 'vil dem noget', som de ikke i første omgang havde forestillet sig. *"Nej, nu sidder jeg og bliver helt berørt*" udtrykker en studerende mens tårerne rejser sig: *"Jeg havde slet ikke regnet med, at den [fortællingen] faktisk var så vigtig for mig!"*. Da de senere i et fokusgruppeinterview diskuterer, om det har været vanskeligt eller ubehageligt at arbejde på denne måde – hvor også følelser og bevægelse viser sig – er de enige om, at det er helt i orden. En pædagogstuderende siger: "*Det var overraskende, at vi blev så berørte, men ikke ubehageligt. Det var jo ikke fordi vi var kede af det. Det var jo fordi, vi fik øje på, hvor vigtigt det var*." En anden pædagogstuderende udtrykker: "*Jeg synes ikke det var ubehageligt. Jeg kunne jo se, at min fortælling også berørte de andre og de blev berørte af deres."* Denne sårbarhed og sensitivitet kræver dels en underviser, der kan håndtere den, men også at gruppen som sådan er i stand til at etablere en ligeværdighed, nænsomhed og respekt i samarbejdet med hinanden. (Se også kapitel 3 og 5.1.).

Denne berørthed, sårbarhed og sensitivitet har ledt de studerende og os undervisere frem til spørgsmålet om, hvorvidt man kan stille krav om deltagelse i undringsprocesser. De studerende har forskellige refleksioner i forhold til dette. Nogle mener, at der kan være studerende, der vil *"stå af"* eller synes *"det er for langhåret"*. Derfor vægter de en aktiv *vælgen til*, fordi man på den måde undgår deltagelse af dem, der ikke kan se meningen i måden at arbejde på, eller ikke ønsker at bidrage til den type arbejdsformer. På den anden side fremhæver andre den væsentlige person-faglige dannelsesproces, som undringsfællesskabet har stimuleret - dén mener de egentlig ikke, man skal kunne vælge fra. Som en pædagogstuderende udtrykker det:

> Man ved jo ikke hvor vigtigt det er, før man selv har været igennem det! Det er man jo ikke klar over.

En anden udfordring de studerende peger på er, at det kan være vanskeligt at overskride opslugtheden af egen fortælling og den respons og spejling, der foregår i gruppen til, faktisk at kunne lytte og respondere nærværende i mødet med de andres fortællinger. Det ser ud som om, at denne udfordring er størst i forbindelse med undringsfællesskaber, hvor det har været en del af forberedelsen til individuelle skriftlige opgaver. Det synes her som om, at Systemets stemme, rettet mod individuelle bedømmelser af de studerendes opfyldelse af mål for uddannelsen, pludselig igen bliver dominerende på bekostning af muligheden for at udnytte den lydhørhed som undringsfællesskabet tilbyder, i relation til de resterende stemmer. Her kan det være svært for deltagerne at få øje for, at dilemmaer og filosofiske spørgsmål fra de andres fortællinger, også kan lede til indsigter, der kan være væsentlige for dem selv.

Selvom studerende generelt er begejstrede for at arbejde med undringsprocesser, er flere også skeptiske ift. mulighederne for at gøre det under de rammer, der eksisterer i uddannelse og praksis. Flere fremhæver værdien i, at arbejde med undring i mindre grupper. Derudover mener de, det er vigtigt, at en underviser deltager ved i større eller mindre grad at styre dialogen og stille spørgsmål, der kan appellere til filosofisk undren. De ved, at den form som de ønsker sig, er mere omkostningstung end traditionel holdundervisning. Det bringer nogle i tvivl, om det er realistisk at implementere det i uddannelserne. Omvendt er der også studerende, der vurderer, at de med vejledning og efter nogle gange, kan lære at være i de filosofiske dialoger og dermed med tiden selvstændigt videreføre arbejdet med undringsfællesskaber.

De studerendes innovationsforståelse

Som det fremgår, er det de studerendes oplevelse, at de gennem arbejdet med undringsbaserede processer får tunet ind, så de bliver mere lydhøre overfor både Sagens og Personens stemmer end hidtil.

Spørgsmålet er, om de kan bruge dette som et afsæt for en innovativ og udviklende tilgang til deres praksis – og først og fremmest: Hvilken innovationsforståelse ligger der bag de studerendes udsagn? Når vi i forbindelse med interviews har spurgt ind til dette, er dét gennemgående svar fra de studerende (her udtrykt af to sygeplejerskestuderende), at innovation handler om:

> […] at skabe forandring, der har betydning for den anden", hvor innovationskompetencerne italesættes som […] at have blik for, om noget kunne være anderledes.. at huske, at stille de rigtige spørgsmål og få skabt dialog.

De studerende tænker således innovation som noget, der også sker i det enkelte møde, og ikke kun som et fænomen, der kan tales om, hvis det er innovative forandringer i større målestok på organisatorisk plan.

Som nævnt er det mellemmenneskelige møde omdrejningspunktet for relationsprofessionernes virke. *"Det vi gør, har jo stor betydning for andre menneskers liv",* citeres der i indledningen. Når vi kigger på vores eksperimenter, er det også tydeligt, at det er de mellemmenneskelige møder der tages udgangspunkt i, når de studerende har skrevet deres fortælling – og ofte et møde, der har "kaldt på noget" – enten i den studerende eller i situationen.

Gennem undringsprocesserne bliver de bevidste om, at de f.eks. ikke bliver dygtige sygeplejersker ved blot at have det rigtige håndelag, når de skal give en injektion efter en procedure. De bliver først dygtige sygeplejerske, når de formår at omsætte deres faglighed adækvat i det mellemmenneskelige møde med patienten – ud fra lydhørheden for Personens og Sagens stemmer.

Derfor er det naturligt, at det bliver i dette mellemmenneskelige møde, at de finder kimen til deres innovationsforståelse.

Det er også ud fra det perspektiv, at de forholder sig til, hvordan undringsdreven innovations- og entreprenørskabsundervisning udvikler deres kompetencer med henblik på at innoverer deres praksis og skabe mellemmenneskelig værdi.

Vi har i forbindelse med vores projekt ikke undersøgt om og hvordan de studerende bliver mere innovative i deres praksis, efter at have deltaget i undervisningen. Men vi har undersøgt, om de studerende selv oplever, at deres innovationskompetencer er blevet bedre.

Der er flere elementer i den undringsbaserede tilgang, som de studerende vurderer understøtter deres innovationskompetencer. De hæfter sig særligt ved, at dét at undre sig, bliver noget der sætter sig i dem: *"Undringen bliver noget man tager med sig, så man stiller flere brugbare spørgsmål til sin praksis."* (Sygeplejestuderende)

Vi hæfter os yderligere ved, at flere fremhæver, at det at stille spørgsmål understøtter dem i at undgå at "lade sig indrulle" i gængs praksis uden at forholde sig til det, fordi undringsprocesserne træner dem til ikke bare af følge de vante løsninger. En sygeplejerskestuderende siger:

> Jo mere man gør det [indgår i undringsfællesskaber], jo mere naturligt bliver det at tænke ud af boksen. Og man bliver mere bevidst om det innovative potentiale, jo mere man gør det – og tvinges til det.

Det sidste aspekt omkring at tvinges, relateres til den måde, hvorpå den sokratiske dialogform fastholder og udfordrer dem i at blive i deres undring. En studerende beskriver dialogen som direkte provokerende – men siger samtidig også, at det var det, der satte hendes tanker i gang, fordi dialogen bløder op for vante tankemønstre og forforståelser.

De processer der sker i dem hver især, beskriver de ofte som en 'venden tilbage til' deres praksis og erfaringer – fordi de gennem undringen har fået blik for noget, der løfter deres erfaring op i et andet lys – med et potentiale for nytænkning.

I uddannelserne skoles de studerende i en mål-middel logik, hvor de med en analytisk tilgang forholder sig til en faglig problemstilling. Et eksempel fra sygeplejerskeuddannelsen er sygeplejeprocessen, hvor de lærer at definere et problem, opsætte et mål, foretage handlinger, og endeligt en evaluering - en metode der arbejdes målrettet efter både i deres teoretiske og praktiske del af uddannelsen. De oplever, at en sådan tilgang kan være begrænsende i forhold til nytænkning, og at dette forhold bliver meget tydeligt igennem arbejdet med undringsdreven undervisning.

Udfordringen er, at komme fri af den løsningsmodel [som de er skolede i]. Det kræver træning, træning, træning. Vi skal undre os, inden vi finder løsningerne – så finder vi måske nogle andre – et bredere perspektiv. Har man først lagt sig fast på én løsning – kan man ikke se andre" (Sygeplejerskestuderende).

De studerende er altså stærkt udfordrede af, hvor nemt de falder tilbage til den problemløsende tilgang, og finder det uhensigtsmæssigt, at de så nemt fastholdes i vante tankemønstre. Den undringsbaserede tilgang udfordrer dette ved at bremse dem i deres vanlige problemløsende handletrang. De hæfter sig ved, at det at bruge mere tid til at

> […] skille det [undringsspørgsmålet] mere ad gør, at vi stopper op – og arbejder mere målrettet med at indfange, hvad det egentlig er, der er på spil, og hvad vi har med at gøre" (Pædagogstuderende).

Det bringer dem væk fra at *"[…] handle med hovedet under armen – fordi undringen åbner op for at se nye muligheder*" (Pædagogstuderende). I den forbindelse er der er en udfordring, når de forsøger at forfølge deres undring – særligt i forbindelse med den praktiske del af uddannelsen. De udtrykker en bekymring for, at deres undren over, hvad der foregår, skal blive opfattet negativt og for kritisk af deres vejledere.

> Det opleves som kritik – de [personalet] bliver stødte… man oplever at få 'tæsk' når man stiller spørgsmål… At turde stå op og sige 'det her er ikke i orden' – 'det her føles forkert' – kræver MOD." (Pædagogstuderende)

At det kan være vanskeligt for dem at forfølge deres længsel efter at gøre noget andet og nyt i praksis, er der flere grunde til. Dels er de som uerfarne studerende meget ydmyge overfor, at de ikke har den erfaringsramme som den fuldbårne praktiker, der har arbejdet i feltet i årevis har. De har en frygt for at komme til at fremstå som påståelige og bedrevidende – uden at 'have noget at have det i'. Bekymringen følges op af visheden om at de, der potentielt opfatter dem som (for) kritiske og udfordrende, samtidig er dem der skal bedømme dem. Derfor bliver de fanget i et skisma i forhold til, at de gerne vil innovere praksis, samtidig med at de er bekymrede for, at deres innovationsdrift bliver opfattet som noget negativt, der måske kan give udslag i en dårlig bedømmelse. Med andre ord: De studerende har svært ved at forfølge Sagens og Personenes stemmer. Systemets stemme, med krav om beståede prøver, og Fagets stemme, hvor det teoretiske afsæt for, hvad der er rigtigt, og den studerendes evne til at efterleve dette defineres af den eksisterende praksis – bliver det centrale for den studerende, der jo skal videre i uddannelsen, og er afhængig af at bestå sine prøver. Derfor kan det kræve mod at stille sig undrende som studerende. Det skal nævnes, at de studerende heldigvis også oplever det modsatte:

> Min vejleder glædede sig meget til at skulle herud, fordi så får man en faglig diskussion og noget nyt med herfra, som hun kan tage med videre, hun synes det er spændende at være med til [undringsbaseret seminar]. Jeg er også overbevist om, at jeg og min vejleder kommer til at snakke meget om det her bagefter, og hvordan man kan handle anderledes". (Sygeplejerskestuderende)

Her er den kliniske vejleder med i processen, og dét synes værdifuldt for de studerende. De finder et fælles afsæt med vejlederen, hvilket gør, at de undgår oplevelsen af at stå alene og konfronterende mod praksis.

I undringsdrevet entreprenørskabsundervisning er også et subjektiv aspekt i spil, nemlig fortællingen fra de studerende, der er bygget op omkring en berørthed. At få lov til at tage udgangspunkt i sin egen erfaring oplever de studerende som værende vigtigt. En pædagogstuderende siger:

> Det betyder noget, at man selv får lov at bestemme, hvad der er vigtigt, og det giver os muligheden for at gå i dybden med noget, vi selv går og tænker over.

Arbejdet med fortællingerne er stærkt motiverende og den sokratiske dialog bringer de studerende derhen, hvor de fornemmer den berørte-ikke-viden. At der er et aspekt fra deres fortælling som de ikke umiddelbart har et svar på– og det er her potentialet for nytænkning findes.

De studerende betoner, at der samtidig med det individuelle aspekt fra fortællingen i undringsfællesskabet også er et særligt samspil, hvilket er med til at løfte et udviklingspotentiale frem. Det beskrives, som *"et samarbejde om at få fortællingerne til at tale noget frem – at få historien til at springe ud"*(Sygeplejerskestuderende). Den sokratiske dialogs provokerende ping pong gør, at man får betragtet fortællingen fra alle vinkler, hvilket ikke er muligt for den enkelte studerende at gøre alene. De studerende beskriver ligeledes en særlig intensitet i fællesskabet. At man sammen får øje på noget nyt, er særligt motiverende i forhold til at skabe forandring. Som en fælles mission, der netop er afhængig af at alle forpligtiger sig til at bidrage.

Afrunding og udsyn

Vi har i kapitlet vist, hvordan studerende oplever at arbejde med undringsdrevne innovationsprocesser. Med udgangspunkt i de Fire Stemmer, er det blevet tydeligt, at de har fået øje på noget, som de synes er vigtigt, og som de ikke havde blik for før. Bevidstheden om, at der er en Sagens og Personens stemme, som de ikke før har lyttet særligt efter i de mellemmenneskelige møder, finder de helt central i deres praksis. De er gennemgående begejstrede for undervisningen, og denne begejstring synes at have en klar sammenhæng med, at de finder et rum, hvor både Sagens og Personens stemmer bliver efterspurgt. Dét har de har savnet – uden de har vidst det. Interessant

er det, at når vi giver plads til Personens og Sagens stemmer, får også Fagets stemme en ny klang, da de finder en anden relevans i deres teoretiske viden. Endeligt er der så Systemets stemme – denne er de lydhør overfor, fordi det er dén, der definerer deres videre færd i målet om at blive færdiguddannede professionelle. På den måde viser det sig, at alle stemmerne høres. Vi spurgte indledningsvis om hvorledes en undringsdrevet entreprenørskabsundervisning kan fremme en 'forskende' tilgang til egen praksis og teoriforståelse. Spørger vi de studerende, synes de, at den undring understøtter deres spørgelyst til praksis og virker motiverende for nyskabelse – men vi ved ikke, om de nu praktiserer det – eller om de vil gøre det senere? Der er med andre ord nu et behov for at vurdere undervisningsformens betydning for de studerendes innovationskompetencer på sigt.

Litteratur delrapport 4

HANSEN, F.T., 2014. Kan man undre sig uden ord? : design- og universitetspædagogik på kreative videregående uddannelser : med Designskolen Kolding som case. Aalborg; Kolding: Aalborg Universitetsforlag; i samarbejde med Designskolen Kolding.

HANSEN, F.T., 2010. Hermeneutisk praksis og undringens væsen og betydning i sygeplejen.

HANSEN, F.T., 2008. At stå i det åbne: dannelse gennem filosofisk undren og nærvær. 1. udgave edn. Kbh.: Hans Reitzel.

HERHOLDT-LOMHOLDT, S.M. and HANSEN, F.T., 2013. Filosofisk vejledning i klinisk praksis. In: S. GLASDAM and S. HUNDBORG, eds, *Læring i og af klinisk praksis.* København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Delrapport 5: Hvad kræver en undringsdreven innovationstilgang af uddannelsesinstitutionen og praktiksamarbejdspartnere?

Sisse Charlotte Norre, Jane Lanng og Hanne Laursen

Kan vi blive lidt længere?

Fem studerende og en underviser sidder sidst på eftermiddagen i et undervisningslokale og er mætte af fortællinger fra praksis, tanker og filosofiske spørgsmål, men også 'høje' og glade over alt det nye, der fornemmes at være på vej. Af respekt for både de studerendes og egen tid tager underviseren teten og sige "*Ja, vi må hellere afrunde. Det har været dejligt at arbejde sammen med jer. Til næste gang vil jeg bede jer…*", da hun pludselig afbrydes af en af de studerende, der siger: "*Ja, undskyld. Det er ikke for at afbryde, men jeg er nødt til at sige, at jeg synes simpelthen, det er så spændende det her!*" De andre studerende nikker og bidrager med bekræftende og samstemmende kommentarer. Den studerende fortsætter: "*Og jeg vil gerne spørge, ja, jeg ved ikke om det kan lade sig gøre, men kan vi blive lidt længere de næste gange? Altså hvis I andre også kan?*" (pædagogstuderende).

Rapportens indhold

I ovenstående eksempel sætter en studerende fingeren på et af de ømme punkter og udfordringer i forbindelse med undringsdreven innovationsundervisning. Det tager ganske enkelt tid at deltage i og få udbytte af disse processer og mærke den grebethed og fordybelse, der kan opstå af dem. I denne rapport diskuterer vi nogen af de udfordringer og krav, vi mener der er og må være på et organisatorisk niveau, hvis undringsdreven innovation skal kunne finde sted i professionsuddannelser.

Indledningsvis skitserer vi et overordnet niveau, hvor bl.a. bekendtgørelser og den generelle uddannelsespolitiske dagsorden sætter rammen for uddannelsesplanlægning og en innovativ tilgang. Kapitlet diskuterer derefter, hvad det kræver af de organisatoriske og institutionelle rammer på uddannelsesstederne for at inddrage undringsdrevne innovationsprocesser. Herunder hvorledes organisationen kan understøtte den nødvendige ro og plads til processerne samt tackle modstand og skepsis og skabe åbenhed for det nye. I den tredje del forholder vi os til de særlige vilkår, der er under praktikken, hvor vi forholder os til såvel muligheder som begrænsninger for at gøre studerende *forundringsparate*. For at belyse kapitlets pointer inddrages empiri i form af citater og

refleksioner fra dialoger og diskussioner fra hele undersøgelsesgruppen. Derudover vil vi inddrage evalueringer fra studerende, vejledere og undervisere. I kapitlet skelner vi mellem praktiksteder og uddannelsesinstitutioner som to vidt forskellige kontekster for at understøtte den nødvendige plads til undringsbaserede innovationsprocesser.

En undringsparat uddannelsespolitik?

Rammer, betingelser og mål for undervisning på professionsuddannelserne og herunder bl.a. undringsdreven innovation er på et politisk niveau beskrevet i lovgivning og hensigtserklæringer. Ifølge lov om professionsbacheloruddannelserne (Retsinformation, 2014) skal uddannelserne være praksisnære og vidensgrundlaget skal bl.a. baseres på udvikling. Derudover nævnes, at uddannelserne skal kvalificere til "*.. at udvikle selvstændighed, samarbejdsevne og evne til at skabe fornyelse..*" (Ibid, stk 2). I bekendtgørelserne til de forskellige professionsuddannelser til fx sygeplejerske, pædagog og lærer fremgår det, at begrebet *udvikling* står centralt. Dette forhold sammenholdt med det generelle krav om at kunne skabe fornyelse i den praksis, som uddannelserne retter sig imod, ser vi som argumenter for, at det er nødvendigt at inddrage undervisningsformer, der kan støtte de studerende i at finde nye forståelser og løsninger i tilknytning til og på tværs af deres professioner. Begrebet *udvikling* er potentielt en åbning for noget nyt, og forstået således synes der på bekendtgørelsesniveau indirekte at være en forventning om at inddrage arbejds- og læreprocesser, der befordrer innovation; f.eks i form af undringsdreven innovation som vi foreslår.

Behovet herfor kan også spores hos flere aktører på det politisk-strategisk niveau. I rapporten *Danmark Løsningernes land* udgivet af Uddannelses- og Forskningsministeriet (2012) står der om uddannelsesområdet generelt, at innovation skal gennemsyre det samlede undervisnings- og uddannelsesforløb fra folkeskole til endt uddannelse. "*Det kræver en kulturændring i hele uddannelsessystemet*," hævdes det (UFM, 2012, s. 25). Der ser derfor ikke ud til at være tvivl om, at der skal prioriteres tid og ressourcer til innovative undervisningsprocesser også i professionsuddannelserne.

Tankegangen bakkes op i en rapport udarbejdet af Ugebrevet Mandag Morgen for Nordisk Råd Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsessystemer – Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling. (Nordisk Råd, 2011). Også denne rapport har fokus på integration af innovation og entreprenørskab i uddannelsessektoren. I rapporten understreges det, at der skal arbejdes både med holdninger og strukturelle vilkår for at det kommer til at ske. Kulturændringen handler således ikke blot om de studerendes og undervisernes indstilling, men i høj grad også om vilkårene for at en undervisning, der tilgodeser innovation, kan ske. At det skal ske er rådet ikke i tvivl om, idet:

> Kreativitet, innovation og entreprenørskab er det vigtigste grundlag for, at Norden kan bevare sin konkurrenceevne i de kommende år. Nyt omfattende studie viser, at de nordiske lande allerede er godt på vej, når det handler om at integrere disse kompetencer i deres uddannelsessystemer. Men en række strukturelle og holdningsmæssige barrierer stiller sig stadig i vejen for de politiske visioner (Ibid, side 3).

I rapporten gennemgår *Mandag Morgen* studier af implementering af kreative og innovative kompetencer i uddannelsessystemerne i de nordiske lande. På politisk niveau er der en gennemgående vision om at styrke unges kreative og innovative kompetencer og i rapporten undersøges det, i hvor høj grad det er lykkedes at omsætte den politiske prioritering til konkret praksis. Der nævnes flere dilemmaer, der skaber barrierer for eventuel manglende integration af innovation i uddannelserne; heriblandt dilemmaet om 'modstridende diskurs'.

Den modstridende diskurs dækker over et muligt indbygget modsætningsforhold mellem, hvilken værdi vi tillægger innovation og andre kreative processer med et ubestemt endemål i forhold til opfyldelse af forudgivne lærings- og kompetencemål på uddannelserne. Det er muligt at have mål og hensigter om at være innovativ og undrende, men det er i sagens natur umuligt at målfastsætte det, vi endnu ikke har set eller fundet på. Set i lyset heraf kan vi da med vores undringsdrevne tilgang spørge: I hvor høj grad kan vi indenfor et kompetencemålstyret uddannelsesparadigme organisere en professionsuddannelse, der giver mulighed for en *undringsdrevet* innovativ tilgang?

Ser vi generelt på de tiltag, der gøres på professionsuddannelserne, kan man på den ene side sige, at der er øget fokus på opfyldelse af konkrete og detaljerede videns- færdigheds- og kompetencemål, hvilket i vores forståelse i høj grad er en styring der tilgodeser *fagets* og *systemets* stemmer og lægger op til at teste viden og færdigheder, der er kendte i professionen i forvejen. (se også 5.1.). På den anden side er den *personlige* og *sagens* stemmer derimod vanskeligere at sætte på færdigt-formulerede mål og dermed passe ind i kendte prøveformer, hvilket er en udfordring i sig selv. Det er muligt, at der mangler passende evalueringsformer, og indtil de er opfundet, kræver det en villighed af organisationen at finde plads til den undrende og innovative studerende i eksamenerne.

På professionshøjskoleniveau er der med Professionshøjskolen VIA som eksempel ligeledes tegn på, at udvikling af professionel praksis gennem innovation står centralt i højskolernes strategi og vision. I *VIAs strategi 2015 – 2017, Aftryk på verden* (VIA, 2015) begrundes et fremtidigt fokus på en kombination af praksisnærhed og forskning, udvikling og innovation med de ændrede krav til løsning af opgaver i bl.a. den offentlige sektor. De studerende skal under uddannelsen i samarbejde med andre lære at udvikle nye velfærdsløsninger, hvortil der kræves nye perspektiver, samarbejdsflader og læringsformer.

Den modstridende diskurs kommer i VIAs vision og bekendtgørelsen til udtryk gennem forventning om, at de studerende uddanner sig til at kunne varetage opgaverne knyttet til de forskellige professioner gennem opfyldelse af en mangfoldighed af forudgivne mål, der tilsammen antages at dække de kompetencer, det kræves for at opfylde professionens opgaver. Samtidig med at disse opgaver på den anden side ikke længere kan løses, som vi plejer, og at der derfor er behov for, at studerende skal støttes i at tænke nyt og derved overskride den hidtil kendte viden og færdigheder knyttet til professionen.

I vores optik kan undringsperspektivet og en innovation drevet af undren bidrage til udvikling af bl.a. den professionelles dømmekraft, således at nye løsninger og perspektiver ikke blot kan *værdi*sættes i målrationel forstand som f.eks. effektive, sammenlignelige og målbare, men også *værd*sættes i et etisk og eksistentielt perspektiv. Dette kræver, at der inden for de organisatoriske rammer på alle niveauer skabes plads til sådanne lære- og dannelsesprocesser, der ikke lader sig indføje under en traditionel målrationel orden. Samtidig kræver det en anerkendelse af, at et virke i professioner, der udføres i gensidighed og tæt samspil med børn, borgere og patienter, har en personligt båret dimension knyttet an til dømmekraft og evne til at være nærværende tilstede i situationen for at kunne udvikle den praksis, der er knyttet til professionen. Denne dimension kan være udfordret af den del af den modstridende diskurs, der lægger vægten på målopfyldelse og tilmed en nedtoning af personlig dannelse som en del af uddannelsen. Dermed risikeres, at professionalisme fremfor at være båret af en kombination af fag- og personlighed bliver af en mere upersonlig og distanceret karakter (Larsen, 2013).

Når vi bevæger os fra bekendtgørelses- til studieordningsniveau kan vi med studieordningen for pædagoguddannelserne i VIA som eksempel illustrere, hvordan et lovgivningsmæssigt niveau kan støtte inddragelsen af et perspektiv som vores (VIA UC, 2014). I denne studieordning fremhæves den studerendes kompetence til "*at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk arbejde*" (Ibid, s. 5), ligesom det samme sted eksplicit nævnes, at innovation prioriteres højt. I studieordningen sammenholdes disse principper i begrebet professionel dømmekraft, og det understreges afsluttende at:

> Målet med pædagoguddannelsen i VIA er, at udvikle en professionel identitet og en professionel faglighed som pædagog, der understøtter en stærk professionel dømmekraft (Ibid)

Dannelse af de studerendes dømmekraft er i vores perspektiv i høj grad knyttet til udvikling af alle fire stemmer og især af den *personlige* og *sagens* stemmer gennem fx undringsdrevne undervisningsprocesser. Med inddragelsen af begreber som dømmekraft og innovativ kompetence kan man altså sige, at pædagoguddannelsen i VIA på flere måder lægger op til at gøre sig 'undringsparat' gennem sine overordnede principper og ambitioner. I hvert fald hvis man, som vi

har gjort i aktionsforskningsprojektet 'Undringsdreven entreprenørskabsundervisning', ser en frugtbar forbindelse mellem undren, udvikling af personlig dømmekraft og innovation. For at denne parathed kan virkeliggøres i mere generel henseende på professionsuddannelserne, kræver det imidlertid, at både studerende, medarbejdere og ledelse anerkender denne tilgang som vigtig, ligesom de organisatoriske rammer må indrettes, så det bliver er muligt.

Hvordan understøtter uddannelsesinstitutionen undringsdreven innovation?

Uddannelsesforskere mener, at dagens uddannelsessystem ikke er særlig kreativt, og at vi, i højere grad end før, er på vej til at forhindre kreativitet. Et øget fokus på fastsatte læseplaner og test giver en standardisering, som ikke levner meget plads til det kreative og innovative (Tanggaard 2009). Denne diskussion er relevant i vores projekt, hvor det er den personlige og sagens stemme, der fremstår centralt (se også indledningskapitlet). Her er det hverken standarden, fagets eller systemets stemme, der får det primære fokus, men den personlige berørthed der er udgangspunktet for undringsdrevet innovation og forandring af praksis. Organisationen må være villig til at lade det nye og ukendte spire frem, men kan omvendt være fanget i krydsfeltet mellem effektivitet og fordybelse.

Når den studerende som vi mødte i begyndelsen af denne rapport, ønsker at blive lidt længere – sammen med sine medstuderende og underviseren – kan det så lade sig gøre? I det konkrete tilfælde valgte underviseren at bruge ekstra tid, fordi hun også selv var optaget og grebet af arbejdsprocessen med de studerende, og fordi hun valgte at bruge en del af sin egen tid på det. Men vi kan ikke i længden lave og profilere uddannelserne på at arbejde med undringsprocesser, stimulere kreativitet og nytænkning og indgå i samskabende processer, alene baseret på undervisernes gode vilje og gejst. Samskabelses- og innovationsprocesser der lykkes, har brug for rammebetingelser, der stimulerer dette. Her spiller ledelse, organisering og økonomi en rolle. Ledelsen på uddannelsesinstitutionen og organisationen generelt må være parat til at afsætte ressourcer, der kan stimulere arbejdet og være åbne for, hvad der viser sig af ideer og forandringspotentiale. Det er særlig vigtigt i arbejdet med undrings- og innovationsprocesser, fordi vi ikke altid ved, hvad arbejdet fører med sig, da det forholder sig åbent til en kalden fra noget, der endnu ikke er (se også kapitel 3).

Ledelsen er naturligvis ansvarlig for, at bekendtgørelsers og studieordningers regler og anvisninger opfyldes, men det er også nødvendigt med en visionær ledelse, der har modet til at finde andre måder at arbejde på, end dem vi traditionelt har taget i anvendelse i uddannelsespraksis. Vil man fra ledelsens side arbejde med undringsdreven innovation må man altså overveje, hvilke organisatoriske ændringer og rammebetingelser for undervisning dette må medføre. Ledelsen af vores uddannelsesinstitutioner har derfor en vigtig opgave, fordi det er ledelsen der har magten og

må have modet til f.eks. at frigøre ressourcer, så der enten skabes rum på særlige tidspunkter i uddannelsen til at arbejde med undrings- og udviklingsprocesser, eller at der skabes rum *på tværs* af moduler, så studerende over længere tid kan fordybe sig i undrings- og udviklingsprocesser.

Ledelsen må også tage medarbejdere med i beslutningsprocesserne omkring dette, fordi det er underviserne, der skal integrere og implementere i uddannelsen sammen med de studerende. Det vil være vigtigt at vælge nøglepersoner blandt personalet, der har viden om og lyst til at arbejde med undrings og innovationsprocesser, så arbejdet bliver forankret i tænkning og handling.

Kan organisationen blive undringsparat?

Skal der arbejdes med undringsdreven innovation i professionsbacheloruddannelserne ser vi grundlæggende to dilemmaer. Det første dilemma handler om udfordringerne med at implementere en undringsdreven tilgang i vores effektiviserede uddannelsessystem. At arbejde med undringsprocesser er en langsommelig affære og skal disse processer føre til reel forandring og innovation kræver det tid. Det kan være en udfordring i en tid, hvor uddannelseskulturen på professionshøjskolernes er præget af effektivitet, indskrænkning af økonomiske rammer, stram modultænkning, målstyring af uddannelserne, mindre undervisningstid og øgede krav til de studerendes selvstændige arbejde. Det sikrer ikke nødvendigvis kontinuitet og sammenhæng. Det er naturligvis en stor kunst at tiltvinge sig tid til langsommelige processer i denne uddannelseskultur. Undringsprocesserne kræver relativ tæt facilitering i begyndelsen, hvor deltagerne skal blive fortrolige med formålet og måden at samtale og tænke på. Med disse vilkår in mente bliver kunsten ikke mindre, og det kræver en vis fantasi af den enkelte underviser at finde tiden til at sætte undringsbaserede innovationsprocesser i gang. Vores budskab er her, at vil man arbejde med undringsbaseret innovation kræver det derfor en stor opmærksomhed på, at selve den måde uddannelserne er struktureret på i sig selv kan 'lave benspænd' for meningsfulde undrings- og innovationsprocesser.

Hvis uddannelsesstedet som organisation skal være parat til at inddrage undringsprocesser i undervisningen, må der foruden det tidsmæssige hensyn og opbakning fra ledelsen også være opbakning fra kolleger. Det er her det andet dilemma viser sig. Der kan af forskellige grunde være en vis skepsis i forhold til at inddrage nye perspektiver i uddannelsen. Personalegrupperne på professionsbacheloruddannelserne vil ofte være sammensat af undervisere, der har forskellig erfaringsmæssig og uddannelsesmæssig baggrund. Det er grundlæggende en styrke og nødvendighed for professionsbacheloruddannelserne. Men da underviserne selvsagt er 'farvet' af forskellige videnskabelige baggrunde og tænkning kan der altså også i en personalegruppe, mere eller mindre bevidst, være mange samtidige præferencer ift. hvilke tilgange der er vigtigst, mest meningsfulde eller nødvendige for de kommende bachelorer som uddannelsesopgaven retter sig

mod. Det er i sig selv ikke nyt, og det er vigtigt, at personalegrupperne fortsat har fokus på at anerkende værdien af forskellige videnskabelige og teoretiske perspektiver i vores uddannelser. For os at se bryder undringstilgangen med sit grundlæggende udspring i en filosofisk, eksistentiel og fænomenologisk tradition dog med et udbredt problemorienteret fokus som tilgang til de studerendes måde at arbejde med indholdet i uddannelserne på. Det er vores erfaring, at dette *kan* vække enten modstand, skepsis eller blive betragtet som mindre seriøst eller videnskabeligt end andre måder at tænke og arbejde på. Her kan det være en mulighed at afprøve nogen af processerne sammen med kolleger efter princippet: show it, don't tell it. I vores projekt har der vist sig blandede erfaringer, men generelt har det at deltage i undringsdialogerne en vis overbevisende kraft både for studerende og kolleger. Af erfaring ved vi, at nogle skeptikere har fået et mere nuanceret syn på undringsdrevne innovationsprocessers værdi, også selvom de ikke selv har planer om at inddrage dem. Alt andet lige er det dog væsentligt, at de studerende også får mulighed for at arbejde med den eksistentielle, filosofiske og fænomenologiske tilgang til deres praksis så både sagens, personens, fagets og systemets stemme er repræsenteret i uddannelsespraksis i professionsbacheloruddannelserne – og at dette også anerkendes som en nødvendighed både blandt kolleger og hos ledelsen.

At gøre praksis forundringsparat

I forbindelse med uddannelsen til professionsbachelor er det særligt kendetegnende, at de studerende tager en del af deres uddannelse i praksis. Hvis ambitionen om at gøre de studerende mere undringsparate og innovative skal lykkes, kan det ikke blot foregå som et adskilt rum i den teoretiske del af uddannelsen. Hvis der skal gives en mulighed for at udvikle praksis gennem innovation drevet af personlige berørthed og den undrende tilgang, stiller det særlige udfordringer i den praktiske del af professionsuddannelserne. Med praksis tænker vi her bredt indenfor professionsuddannelserne; det kan være skolen, børnehaven, sygehuset mm. Primært er vi i det følgende optaget af, hvordan disse organisationer kan være med til at skabe begrænsninger eller muligheder for at arbejde med en undringsdreven innovativ udvikling af praksis.

Når vi arbejder med undringsdreven innovation, slutter undervisningen ideelt set med en landing eller længsel efter noget nyt i praksis. Vi arbejder primært med at styrke de studerende i prejekt fasen, men udfordringen er, at vi ikke blot ønsker at etablere nye og innovative mindsets men også håber, at det peger frem mod nye og forbedrede praksisser. Særligt i den praktiske dimension af de studerendes uddannelsesliv må det være betydningsfuldt, at innovation handler om at forandre praksis eller kombinere denne på nye måder. Vi er dog opmærksomme på, at det kan være udfordrende at omsætte innovationstankerne til det levede liv. Hvis praktikken skal tage disse nye tanker eller længsler alvorligt, kræver det en åbenhed fra praktikkens side. Hvor vi som undervisere

ideelt set mener, at man som studerende skal 'skubbe' til praksis, kan dilemmaet for praksisfeltet være at acceptere, at det nye kan komme fra nogle af de mest perifere deltagere i feltet, nemlig de studerende. Det kan være væsentlig for praksis at vide, at forandringen med den undringsdrevne innovation ikke nødvendigvis tænkes som en radikal innovation, hvor der forventes store nytænkninger og omvæltninger i praksis. De undringsdrevne processer kan særligt handle om, at støtte de studerendes evne til at bryde med hverdagstænkningen og blive styrket i prejekt fasen, samt bidrage med inkrementel innovation, hvor der sker små brud og forandringer i praksis.

Under eksperimenterne i projektet har vi erfaret, at en del deltagere har haft vanskeligt ved at føre deres længsel ud i praksis. Forskellen handler måske både om deltagernes engagement og motivation, men også om at den praksis, de kommer tilbage til, lytter og er nysgerrige på det nye. Med et innovativt blik skal der gives plads til det nye og til at studerende netop skal bryde med det vanlige. Tanggaard (2009, s. 74) skriver

> Den der krydser grænser og som stiller måske nye og uventede spørgsmål qua sin position som ny i et praksisfællesskab kan bidrage til, at man i den eksisterende praksis begynder at stille disse nye spørgsmål til sin egen praksis.

Den nye i et praksisfællesskab kan altså være en hjælp til innovation i praksis. Men det handler ikke blot om at stille mange spørgsmål, for det kan trætte de daglige vejledere i praktikken. Det handler i stedet om, at de studerende får kvalificeret deres spørgsmål og måske netop søger svar i praksis sammen med vejlederen. Generelt bevæger vi os, med undringsdreven innovationsundervisning fra en mere problemorienteret tankegang mod en undrende og undersøgende holdning. Det skaber en ny måde at reflektere på, men stiller også en ny position til rådighed for den studerende og vejlederen. Når Kundskabs- og Undringsværkstedet (se Indledningskapitlet) danner rammen for en fælles praksisrefleksion bliver alle deltagere involveret som aktive medspillere. Det betyder, at vejlederen ikke blot bliver styrende for de studerendes læringsproces, men også kvalificerer samtalen ved at bringe sig selv i spil. Her skal man være villig til selv at tænke med og blive udfordret i sin hverdagstænkning. Som den daglige vejleder for studerende kræver det, at man ikke altid falder i spørgsmål-svar fælden, men at man tør undre sig sammen og udforske sin hverdagspraksis sammen med de studerende.

Hvis idealet er, at vejleder og studerende skal være undrende sammen i den daglige praksis, hvordan ser så denne mulighed ud i virkeligheden? Også praksis er styret at et stort lærings-og handlingspres i denne del af uddannelsen og vejlederne kan ofte føle, at de har svært ved at nå de gængse mål sammen med de studerende. Så er det mon muligt at skabe tid til den langsommelighed, der ligger i den undrende tilgang?

Sygeplejeteoretikeren og filosoffen Kari Martinsen (2006) beskriver, hvordan det i sygeplejen er essentielt at de studerende lærer at tage imod indtrykket og give det et udtryk. Med andre ord at kunne høre det, som situationen kalder på. Hun mener, at omsorgen har trange kår i en tid, hvor produktivitet og effektivitet har overtaget scenen. Hvis omsorgen skal være i højsædet må vi gøre op med en fortravlethedskultur og skabe rum for refleksion. Martinsens synspunkter lægger op til en diskussion om at skabe rum og tid til langsommelighed, og om hvad de studerende mister, hvis de ikke bliver givet mulighed for at bruge deres sanser og tage imod indtryk gennem en åbenhed for at lade sig berøre af den praksis, de er en del af.

Med udgangspunkt i foregående perspektiv bliver det organisationen, ledelsen og vejlederen som er med til at give plads og rum for det undringsbaserede perspektiv. Hvis ikke organisationen afsætter øer af tid til tanke, eftertanke, undring og refleksion bliver det vanskeligt for studerende at praktisere det. En sygeplejerskestuderende har udtalt, at *"de ikke troede at de måtte tale på denne måde*", efter at vi havde bedt dem undre sig. De fortalte, at det var måden, som de nogle gange stod i skyllerummet og talte sammen på. Derude tog de sig i skjul tid til at undre sig sammen. Men hvorfor gøre undring til en 'lyssky' affære? Det må jo, hvis organisationen vitterligt vil kreativitet og innovation, være vigtigt at organisationen lader de studerende komme ud af skyllerummet og giver dem en anden mulighed for filosofisk tænkning, hvor de undrer sig over selvfølgeligheder og fokuserer på værdier som et naturligt led i deres uddannelse.

En afrunding og et blik frem

Den professionelle vil af og til opleve at standarden eller reglen ikke er tilstrækkelig eller opleves som decideret forkert for at løse opgaven på den bedst mulige måde. Overordnet argumenterer vi for, at hvis vi skal tage kvaliteten af mødet med *den anden; barnet, borgeren, patienten* alvorligt, er det afgørende, at vi inddrager processer i uddannelsen, der understøtter en værens- og dannelsesdimension. Vi finder det essentielt, at der skabes rum for en mere eksistentiel og værdibaseret undervisning, som danner afsæt for at styrke personens og sagens stemme. Professionens uddannelserne må give plads til det endnu ukendte og uvisse, således at der skabes et rum for at lade det nye spire frem.

Litteratur delrapport 5

Bager, L.T., Blenker, P., Rasmussen, P. & Thrane, C. 2011, *Entreprenørskabsundervisning I: proces, refleksion og handling,* 2nd edn, AU Center for Entreprenørskab og Innovation, Aarhus.

Belling, L. 2012, Teori U som ramme for innovativ organisationsudvikling, Dansk Psykologisk Forlag, Kbh.

Blenker, Per & Thrane, Claus (2011). Entreprenørskabsundervisning: rigtigt svar på det forkerte spørgsmål – et polemisk indlæg om, hvorfor vi bør undervise i entreprenørskab I: Anne Kirketerp og Linda Greve (red.) Entreprenørskabsundervisning. Aarhus universitetsforlag.

Darsø, L. 2011, Innovationspædagogik: kunsten at fremelske innovationskompetence, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

Hansen, F.T 2013, At stå i det åbne : dannelse gennem filosofisk undren og nærvær, Nota, Kbh.

Hansen, F.T. 2000, Den sokratiske dialoggruppe : et værktøj til værdiafklaring, Gyldendal Uddannelse, Kbh.

Larsen, L. Thorup (2013): "Indsamle, analysere, systematisere." I: Gjallerhorn. Tidsskrift for professionsstudier nr 16. Tema: *uddannelse og politik.* http://www.swiflet.com/via/gjh/11/1

Martinsen K. 2006. *Samtalen, skønnet og evidensen*, Gads Forlag.

Nordisk Råd og Mandag Morgen (2011): Kreativitet, innovation og entreprenørskab i de nordiske uddannelsessystemer – Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling. http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A701802&dswid=-5063

Retsinformation (2014): Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=165188

Retsinformation, 2014, Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som pædagog. https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=162068

Retsinformation, 2014, Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor i sygepleje https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=114493&exp=1

Tanggaard, Lene (2008): Kreativitet skal læres! Når talent bliver til innovation, Aalborg Universitetsforlag

Undervisnings- og Forskninsministeriet (2012), *Danmark - løsningernes land. Danmarks nationale Innovationsstrategi*. http://ufm.dk/publikationer/2012/danmark-losningernes-land

VIA (2015) *VIAs strategi 2015 - 2017. Aftryk på verden*
http://viewer.zmags.com/publication/85b0a1bc#/85b0a1bc/1

VIA (2014) *Studieordning*. VIA pædagoguddannelsen.
http://www.viauc.dk/paedagog/viborg/Documents/Studieordning_paedagoguddannelse_juni_2014.pdf

ISBN 978-87-996260-7-6